



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Ida Halvorsen Hagen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Resiliens og adferdsvansker i norske barnehager

Resilience and behavior difficulties in norwegian kindergartens

Master i spesialpedagogikk – rådgivning og endringsarbeid

SPE3006/1

Januar 2024

Forord

Denne masteroppgaven ble til over flere år hvor «livet skjedde». Det har kanskje vært noen av de vanskeligste årene i mitt liv, med flere utsettelse. At jeg nå kan si meg ferdig er overraskende, men godt.

I disse årene har min veileder, Øyvind Snipstad, utvist stor faglig dybde, men også en menneskelig forståelse som har betydd all verden for meg. Tusen takk.

Takk også til Audun for forståelse og tålmodighet, og til mamma, Siri Halvorsen, for korrekturlesing og verdifulle innspill.

Og til slutt takk til Wendy, for alt selskap.

Løten, januar 2024.

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag.....	4
Engelsk sammendrag (abstract).....	5
1. Innledning.....	6
1.1 Valg av problemstilling.....	6
1.2 Valg, bakgrunn og avgrensning av temaet.....	6
1.3 Begrepsavklaring.....	8
1.4 Oppgavens oppbygging.....	10
2. Teoretisk forankring.....	12
2.1 Adferdsvansker.....	12
2.1.1 Definisjon av adferdsvansker.....	12
2.1.2 Årsaker til adferdsvansker.....	13
2.1.2.1 Miljøfaktorer.....	14
2.1.2.2 Individfaktorer.....	15
2.2 Resiliens.....	16
2.2.1 Salutogenese.....	17
2.3 Ulike syn på adferdsvansker.....	19
2.3.1 Sameroffs transaksjonsmodell.....	20
2.4 Forebygging og tiltak i møte med adferdsvansker.....	21
2.4.1 Trygg tilknytning.....	21
2.4.2 Selvbilde / selvtillit.....	22
2.4.3 Samspillskompetanse / sosial kompetanse.....	22
2.4.4 Lek.....	23
2.4.5 Språkutvikling.....	24
2.5 Rammebetingelser.....	25
3. Metodisk tilnærming.....	28
3.1 Dokumentanalyse.....	28
3.1.1 Ideanalyse / verktøyanalyse.....	29
3.1.1.1 Ideanalyse i min tilnærming til oppgaven.....	30
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	31
3.2.1 Fenomenologi.....	31
3.2.2 Hermeneutikk.....	32
3.2.2.1 Klassisk hermeneutikk.....	32
3.2.2.2 Ny-hermeneutikk.....	33

3.2.3	Fenomenologi og hermeneutikk i min tilnærming til oppgaven	33
3.3	Min forforståelse	35
3.4	Utvalg	37
3.4.1	Inkludering- og ekskluderingskriterier	38
3.4.2	Søknadsprosessen og ekskluderte dokumenter.....	39
3.4.3	Inkluderte dokumenter.....	42
3.4.3.1	Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017).....	43
3.4.3.2	Meld. St. 6 (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO	44
3.4.3.3	Meld. St. 19 (2015-2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen	45
3.5	Forskningens validitet og etiske betraktninger.....	46
4	Funn.....	48
4.1	Forebygging, livsmestring og helse.....	48
4.2	Samspill	49
4.3	Trygg tilknytning.....	51
4.4	Lek.....	52
4.5	Språkutvikling	53
4.6	Miljø og samarbeid hjem-barnehage	55
4.7	Selvtillit, mestring og problemløsning	56
5	Drøfting	58
5.1	Resiliens og salutogenese.....	58
5.2	Selvtillit, mestring og problemløsning	60
5.3	Samspill	62
5.4	Lek.....	65
5.5	Språkutvikling	67
5.6	Trygg tilknytning.....	69
5.7	Miljø og samarbeid hjem-barnehage	71
6.	Avslutning.....	75
6.1	Konklusjon	75
6.1.1	Fenomenene drøftes ikke med de ordene og settes ikke i sammenheng	76
6.1.2	Spesialpedagogiske vansker plasseres under en paraply.....	77
6.1.3	Forklaring av arbeidsmåter er lite konkrete.....	77
6.2	Forslag til videre forskning	78
7.	Referanseliste	79

Norsk sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven i spesialpedagogikk er å undersøke og belyse hvordan utvikling av barns resiliens kan bidra til å forebygge adferdsvansker blant barn i barnehager i Norge. Oppgaven inneholder en analyse av tre dokumenter – Rammepplanen og to meldinger til Stortinget, og hva de sier om resiliens sin rolle i forebygging av adferdsvansker.

Problemstillingen er:

«Hvordan drøftes utvikling av resiliens for å forebygge adferdsvansker i barnehagen i politiske dokumenter?»

For å svare på problemstillingen har jeg benyttet meg av metoden kvalitativ dokumentanalyse og mer konkret ideanalyse av de tre dokumentene. Jeg har analysert tre politiske dokumenter som er tilgjengelige for alle barnehageansatte i Norge, for å se om de viser til en konkret felles praksis man kan følge, eller om de er åpne for fortolkning i større grad.

I forskningen har jeg funnet en kobling mellom resiliens og adferdsvansker, særlig i hvordan resiliens kan forstyrre risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker, og at resiliens kan hjelpe barn med å mestre adferdsvansker. Dokumentene jeg har analysert har ikke vist den samme sammenhengen. I dokumentene finner man ikke ordet resiliens, og adferdsvansker er nevnt svært sjeldent. De viser, på en annen side, flere steder en forklaring av viktigheten av noen faktorer man kan jobbe med for å utvikle resiliens for å forebygge adferdsvansker (som selvtillit, mestringsfølelse, sosial kompetanse, trygg tilknytning etc.). Men for å se i dokumentene etter forebygging av adferdsvansker må man da allerede vite at dette er faktorer man kan jobbe med for å utvikle resiliens. Dessuten er anbefalinger av arbeidsmåter i praksis lite redegjort for, hvilket kan vanskeliggjøre en felles forståelse og praksis for barnehagers arbeid med resiliens for å forebygge adferdsvansker.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this master's thesis in special needs education is to examine how the development of children's resilience can contribute to preventing behavioral difficulties among children in kindergartens in Norway. The thesis contains an analysis of three documents; The Framework plan for kindergarten and two messages to the Storting, and what they say about the role children's resilience have in preventing behavioral difficulties.

The issue is:

«How is the development of resilience to prevent behavioral difficulties in kindergarten children discussed in political documents?»

To answer this issue, I have used the method qualitative document analysis and more concrete idea analysis of the three documents. I have analyzed political documents that are available to all kindergarten staff in Norway, to see if they point to a concrete widespread practice that can be followed by all, or if the documents are open to interpretation in a greater extent.

In my research, I have found a link between resilience and behavioral difficulties, particularly in how resilience can interfere with risk factors for developing behavioral difficulties, and help children master behavioral difficulties. The documents have not shown the same connection. In the documents, the word resilience is absent, and behavioral difficulties mentioned very rarely. On the other hand, they show in several places an explanation of the importance of some factors that can be worked on to develop resilience in order to prevent behavioral difficulties (such as self-confidence, feeling of mastery, social competence, secure attachment etc.). But to search the documents for developing resilience in order to prevent behavioral difficulties, one must already know that these are relevant factors. In addition, recommendations for working methods in practice are scarcely explained, which can make it difficult to have a collective understanding and practice of kindergarten's work with resilience to prevent behavioral difficulties.

1. Innledning

1.1 Valg av problemstilling

Spiren til denne oppgaven startet gjennom min nysgjerrighet til begrepet *resiliens*. Dette litt kompliserte begrepet, som for meg virket noe uhandgripelig, ville jeg gjøre håndgripelig for flere. Jeg ønsket å undersøke noen politiske dokumenter, fordi de er lett tilgjengelige for mange, og fører med seg en viss makt i barnehager. Dette er fordi de kan foreslå handlinger og ilegge meninger til ansatte som skal tolke dokumentene både sammen og individuelt. Og med hyppige selvopplevde adferdsvansker i barnehagen, endte jeg med problemstillingen:

«Hvordan drøftes utvikling av resiliens for å forebygge adferdsvansker i barnehagen i politiske dokumenter?»

1.2 Valg, bakgrunn og avgrensning av temaet

Min lange erfaring i barnehager i Norge har vist meg to noe polariserende idéer. På den ene siden er det en ønsket og verdsatt politisk tiltro til barnehageansattes kompetanse og autonomi. På den andre siden har jeg møtt mange som etterlyser en mer konkret forklaring på hvordan man skal jobbe med barn med spesialpedagogiske behov i barnehagen. Dette vekket en interesse hos meg, fordi i min erfaring kan en slik usikkerhet føre til ulik praksis i ulike barnehager.

Mange av mine medstudenter valgte tema først og metode etterpå. Hos meg ble det heller omvendt, nettopp fordi dokumenter og dokumenters makt alltid har fascinert meg. Med bakgrunn i dette ble jeg tidlig i prosessen interessert i metoden kvalitativ dokumentanalyse og ideanalyse. Dette er fordi disse metodene, og særlig ideanalyse, omhandler ideer i dokumenter, noe som er særlig relevant for politiske dokumenter (Bratberg, 2021, s. 79-80). Selv om jeg gjerne skulle utført en lengre studie både i form av ideanalyse, og hvordan ideene

tolkes og uttrykkes i praksis gjennom for eksempel intervjuer, ble det rett og slett for omfattende for en oppgave av dette omfanget.

I min erfaring med barnehager i Norge er det to spesialpedagogiske utfordringer som er kanskje særlig utbredt; adferdsvansker og språkvansker. Jeg ønsket å skrive om noe som var utbredt, kanskje særlig fordi jeg bruker tre dokumenter som er lett tilgjengelige i barnehager i Norge. Jeg valgte å skrive om adferdsvansker av flere grunner. Selv om det kan sies å være en forventning om at personalet ikke skal stemple barn eller definere noen barn mer negativt enn andre, har jeg dessverre flere opplevelser med dette. Det synes å være en utbredt strategi for å ivareta personalet i barnehagen at man sier fra når man må «bytte», hvis man står i en lengre konflikt med et barn og kjenner seg sliten av situasjonen. Da går en voksen ut av konflikten og en annen bytter plass med den. Man kan undre seg over hva dette gjør med barnet og hvordan personalet, de andre barna, og barnet selv ser på barnet når dette skjer de samme barna igjen og igjen. For i min erfaring er det nettopp det som skjer; det skjer de samme barna, igjen og igjen og igjen. Og det er ikke barna med språkvansker, eller barna som følger det man gjerne kaller en «normal utvikling», men barna med ulike adferdsvansker dette ofte gjelder. Og jeg har alltid hatt et ekstra hjerte for disse barna, som i min erfaring ofte defineres negativt av personalet.

Ogden (2008, s. 152) viser til to ulike strategier for å jobbe med barn med adferdsvansker. Disse tilnærmingene kaller han forebyggende strategi og problemløsende strategi. Jeg startet dette prosjektet med lite kunnskap om det han kaller forebyggende strategi. Det var nok derfor jeg ønsket å fokusere litt ekstra på forebygging i denne oppgaven. Samtidig vet jeg at personalet i norske barnehager er spredt så tynt ut at å introdusere nye tiltak og annet fokus enn de allerede har, gjerne møtes med en oppgitthet og mangel på energi og pågangsmot helt fra starten. Derfor synes jeg det er ekstra aktuelt å fokusere på noe som er veldig heldig å jobbe med for alle barn, og kanskje ekstra bra for barn med spesialpedagogiske vansker som adferdsvansker. Det var slik jeg endte med å fokusere på utvikling av barns resiliens.

Fordi jeg er interessert i hvordan praksis kan vises ulikt i ulike barnehager i Norge, fant jeg det spennende å bruke ulike politiske dokumenter i oppgaven. Jeg ønsket å analysere

dokumenter som er lett tilgjengelige for ansatte i norske barnehager, og dokumenter jeg har opplevd at er noenlunde kjent i institusjonen. Dokumentene jeg har valgt er *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017), Meld. St. 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) og Meld. St. 19: *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (2015-2016). Jeg går nærmere inn på utvalg, inkluderingskriterier og hvorfor disse dokumentene er valgt ut i kapittel 3.

1.3 Begrepsavklaring

I min problemstilling «*Hvordan drøftes utvikling av resiliens for å forebygge adferdsvansker i barnehagen i politiske dokumenter?*» har jeg trukket ut tre begreper jeg skal avklare her. De tre begrepene jeg skal forklare her er *resiliens*, *adferdsvansker* og *politiske dokumenter*.

Nordhaug (2021, s. 79) skriver at *resiliens* er et begrep som har opprinnelse i faget fysikk. Her forklares resiliens med hvordan et materiale kan bøye seg under ulike typer press, og stå imot og vende tilbake til sin originale form. Applisert på mennesker henviser resiliens til menneskets evne til å stå imot ulike typer stress og press de møter i livet. Befring (2019, s. 174) beskriver at resiliente barn er motstandsdyktige, robuste, har høy selvbeskyttende kompetanse, selvtillit, og har evne til å ta gode valg framfor dårlige valg. Borge (2018) skriver at «Resiliens er god fungering tross risiko» (s. 18). Drugli (2021, s. 32) forklarer viktigheten av barns resiliens særlig når de opplever risikable oppvekstvilkår, som blant annet kan bidra til å utvikle adferdsvansker. Da kan disse risikofaktorene «forstyrres» av barnets resiliens.

Verdens helseorganisasjon (1999) har utviklet diagnosehåndboka ICD-10. Der forklares *adferdsvansker* eller adferdsforstyrrelser på følgende måte: «Adferdsforstyrrelser kjennetegnes ved et gjentagende og vedvarende mønster av dyssosialt, aggressivt eller utfordrende atferd» (s. 164-165). Tremblay (2010, s. 341-343) skriver at barn kan sies å ha adferdsvansker dersom de har vansker med å lære og ta i bruk sosiale normer som er gjeldende for *sin aldersgruppe*. Aldersgruppe er en viktig faktor i identifikasjon av adferdsvansker hos barn, fordi sosiale normer og forventninger er svært ulike avhengig av

alder. Sælen (2019, s. 5) beskriver adferdsvansker som sosiale og/eller emosjonelle vansker som ofte viser seg i lav evne til selvregulering og evne til å kontrollere impulser, utagerende adferd og samspillsvansker.

Dokumentene *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*

(Kunnskapsdepartementet, 2017), Meld. St. 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) og Meld. St. 19: *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (2015-2016) omtales i denne oppgaven som *politiske dokumenter*. Politiske dokumenter kan vi plassere under det Asdal & Reinertsen (2020, s. 50) kaller *politikkens teknologier*. Dette omfatter «alle slags dokumenter brukt innenfor politikk og forvaltning som et ledd i offentlig styring» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 50). Asdal & Reinertsen (2020, s. 51-53) skriver noen eksempler på politikkens teknologier, og nevner blant annet styrende dokumenter og meldinger til stortinget, som denne oppgaven bruker i analysen. Politiske dokumenter forklarer de som de dokumentene som er utarbeidet byråkratisk og som kan vise til politiske vedtatte saker og politikkens evne til å påvirke, bestemme og endre handlinger i praksis. Meninger og handlinger er omsatt i dokumenter og flyttes fra en arena til en annen, for eksempel fra regjeringen, til stortinget og til barnehagen via de politiske dokumentene.

Når denne oppgaven bruker begrepet «politiske dokumenter», pekes det på dokumenter vi kan plassere på den politiske arenaen. Dokumentene sier noe om politikken som den står i dag, og/eller hvilken retning politikerne ønsker å gå i fremtiden (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 51-53). Som eksempel kan vi lese om meldinger til Stortinget:

Melding til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. Meldingene er en rapport til Stortinget om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk. Meldingene, og behandlingen av dem i Stortinget, danner ofte grunnlaget for en senere proposisjon. Melding til Stortinget benyttes også når regjeringen vil trekke tilbake et lovforslag. (Stortinget, 2022).

Når meldinger til Stortinget da gis ut i dokumentform, kan vi hevde det er et dokument som omhandler politikk. Det er derfor denne oppgaven omhandler dokumentene som er brukt som *politiske dokumenter*.

1.4 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven skal jeg forklare hva som menes med adferdsvansker og resiliens, hvordan de to fenomenene henger sammen, og analysere hvordan tre dokumenter fra Stortinget drøfter disse temaene.

I teorikapittelet viser jeg til ulik forskning som brukes til å forklare adferdsvansker, resiliens og hvordan de to temaene henger sammen. Jeg forklarer hvordan adferdsvansker defineres og vises, hva som regnes som risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker, samt noen beskyttelsesfaktorer for å utvikle mer heldige samspillmønstre. Det blir også forklart noen måter forskning viser at man kan jobbe i barnehagen for å forebygge adferdsvansker, samt jobbe med å redusere og behjelp adferdsvansker der det er identifisert. I dette kapittelet drøfter jeg videre begrepene resiliens og salutogenese og hvordan de henger sammen, og hvordan dette er relevant for å forebygge adferdsvansker, med særlig fokus på å redusere risikofaktorene jeg har gjort rede for, og hvordan man kan jobbe med å øke barnas resiliens i barnehagen.

Metodekapittelet følger etter teorikapittelet, og her redegjør jeg for hvordan jeg har tilnærmet meg oppgaven metodisk. Siden jeg gjør en dokumentanalyse forklarer jeg hva dokumentanalyse betyr og hvordan kvalitativ dokumentanalyse og ideanalyse forklares og brukes i denne oppgaven. Jeg går også igjennom hvilke vitenskapsteoretiske perspektiv jeg knytter meg til i denne oppgaven, og forklarer hvorfor jeg knytter oppgaven min til hermeneutikken og fenomenologien. Det er her jeg også redegjør for min forforståelse, for å gjøre analysen så ærlig og gjennomsiktig som mulig for deg som leser. Videre følger en redegjørelse for utvalget av dokumenter jeg har gjort, inkluderings- og ekskluderingskriterier, hvilke dokumenter jeg har ekskludert og inkludert, og hvorfor.

Det er i de neste to kapitlene jeg utfører selve analysen i oppgaven. Jeg har delt inn analysen i to: funn og drøfting. Begge kapitlene er tett knyttet til teorikapittelet fordi de to kapitlene

følger temaene som er presentert i teorikapittelet. Jeg går igjennom hvordan de ulike dokumentene drøfter temaer som adferdsvansker, resiliens og de ulike risiko- og beskyttelsesfaktorene jeg har vist i teorikapittelet at kan være utslagsgivende for å forebygge eller minimere adferdsvansker. Jeg har valgt å ikke dele funn og drøfting inn under de ulike dokumentene, fordi temaene jeg tar for meg overlapper i de ulike dokumentene som utfyller hverandre. Derfor fant jeg det mer naturlig å dele inn under temaer, framfor å dele inn under dokumentene. I funn-kapittelet presenterer jeg funnene jeg har trukket ut fra de ulike dokumentene, uten å tilføre funnene tolkning eller drøfting i denne delen. Tolkning og drøfting gjøres i kapittelet jeg har kalt drøfting. Det er i dette kapittelet jeg også setter funnene mine sammen med teorien, for å se om de peker på det samme, eller ulike ting.

Konklusjonen fra oppgaven følger. Her ser jeg på funnene i drøftings-kapittelet og forsøker å gi et tydelig svar på min problemstilling. Det aller siste du finner i oppgaven er referanseliste, som er en sammensetning av referanser fra hele oppgaven. Det er ingen vedlegg utover referanseliste.

2. Teoretisk forankring

2.1 Adferdsvansker

2.1.1 Definisjon av adferdsvansker

Verdens helseorganisasjon (1999) har utviklet diagnosehåndboka ICD-10. De beskriver adferdsvansker eller adferdsforstyrrelser på følgende måte:

Adferdsforstyrrelser kjennetegnes ved et gjentakende og vedvarende mønster av dyssosialt, aggressivt eller utfordrende atferd. Når slik atferd er på sitt mest ekstreme, foreligger det klare brudd på sosiale forventninger i forhold til alderen, og er derfor mer alvorlig enn vanlige barnestreker eller ungdommelig opprørstrang (s. 164-165)

Flere peker på kompleksiteten i å skille det som kalles «vanlig» negativ adferd fra adferdsvansker (Drugli, 2013, s. 11). Barn i barnehagen vil til tider vise negativ adferd som for eksempel aggresjon. Det er en del av en normal utvikling hos barn. Ogden (2011, s. 133) skriver at det er mange ulike meninger om hva som er vanlig negativ adferd hos barn, og hva som er problemadferd. Normene for hva som er positiv adferd endrer seg både over tid og etter hvilken alder barnet er.

Tremblay (2010, s. 341-343) skriver at adferdsvansker er universelle i tidlig barndom, fordi barn enda ikke har lært aksepterte sosiale spilleregler. Det er når barn ikke lærer og tar i bruk kunnskap om aksepterte sosiale normer som er gjeldende for *sin aldersgruppe*, at vi kan kalle det adferdsvansker. Dessuten, skriver Tremblay, må vi ta til etterretning de komplekse kulturelle, historiske og sosiale kontekstene adferden vises i. For eksempel er fysisk aggresjon (som her viser til slåssing, mobbing og truing) en viktig komponent i menneskelig adferd, og samtidig er en adferd som oftest forbindes med adferdsvansker. Nå til dags vil barn som viser hyppig og sterk fysisk aggresjon i mange tilfeller bli mistenkt for å ha adferdsvansker. For noen år siden var fysisk aggresjon måten man tilegnet seg næring, beskyttet familien sin og samlet ressurser. Fysisk aggresjon ses på som en viktig komponent i utvikling av adferdsvansker, og Tremblay (2010, s. 352) skriver at gutter er overrepresentert i dette kategorien. Hvorfor vites ikke, men det spekuleres i om jenter tidligere lærer strategier for å

minimere aggresjon enn gutter, og samtidig bruker strategiene hyppigere og hyppigere jo eldre de blir.

For å forklare adferdsvansker, som de knytter til begrepet samspillvansker, beskriver Haugen & Nilsen (2014, s. 149) det de kaller *samspillkompetanse*. I barnehagealder definerer de barn med god samspillkompetanse eller sosial kompetanse som barn med hensiktsmessige relasjoner til både voksne og barn. I dette ligger barn som kan tilpasse seg andre mennesker på en naturlig måte, hvilket gjerne viser seg i evne til turtakning, til å vise omsorg, og til en viss grad regulere sterke følelser på egen hånd, eller selvregulering, som jeg kommer inn på senere. Med bakgrunn i dette definerer Haugen & Nilsen (2014) adferdsvansker som «en uhensiktsmessig væremåte som vanskeliggjør naturlige relasjoner til andre, og som vanskeliggjør egen læring og personlighetsutvikling» (Haugen & Nilsen, 2014, s. 149). Det sentrale her er relasjonen til andre mennesker, og det som kalles en naturlig relasjon.

Sælen (2019, s. 5) beskriver adferdsvansker som sosiale og/eller emosjonelle vansker som ofte viser seg i dårlig regulert impuls kontroll noe som fører til vansker i samspill med andre og ofte utagerende adferd. Sælen (2016, s. 19) knytter adferdsvansker til problemer for både omgivelsene og seg selv. Barn med adferdsvansker har problemer med å regulere reaksjoner på situasjoner som oppstår, vansker med å tilpasse adferd til situasjonene samt mangel på impuls kontroll. Haugen & Nilsen (2014, s. 156) knyttet adferdsvansker eller samspillvansker til emosjonelle vansker, sosiale vansker, angst, depresjon, utagerende og aggressiv adferd og til barn som er både mottakere og utøvere av mobbing. Backe-Hansen (2015, s. 11) viser i tillegg til en sterk komorbiditet mellom adferdsvansker og andre diagnoser som for eksempel ADHD.

2.1.2 Årsaker til adferdsvansker

Haugen & Nilsen (2014, s. 150) skriver at årsakene til adferdsvansker gjerne kan grupperes i to; årsaksfaktorer som kan tilskrives barnet (individfaktorer) og årsaksforhold som kan tilskrives miljøet (miljøfaktorer). Med miljø menes her foreldre, hjem og barnehage/skole. Ogden (2011, s. 146) støtter dette, og skriver at adferdsvansker gjerne er multideterminerte,

altså et resultat av flere faktorer både i og utenfor barnet. Han skriver videre at det både er antallet faktorer og alvorlighetsgraden av dem som øker den statistiske sannsynligheten for utvikling av adferdsvansker hos barn. Risikofaktorer knyttes her til barnet selv, familien eller det øvrige miljøet rundt barna.

Epigenetikk har i de siste årene fått økende oppmerksomhet (Befring & Uthus, 2019, s. 503). Epigenetikk handler om at hos barn med genetisk sårbarhet for å utvikle for eksempel adferdsvansker, kan man aktivere de positive cellene, og dermed «skru av» sjansen for å utvikle vansker. Epigenetikk handler om en bro mellom genetikk og miljø, der barnets miljø blir avgjørende for hvilke gener som vekkes, og hvilke gener som forblir sovende. Tremblay (2010, s. 355-356) spår en fremtid med ulike programmer som kan settes i gang allerede i de tidligste stadiene av en graviditet, der man kan velge gener man vil vekke, og gener man vil at skal sove. Dette innebærer en anerkjennelse av den tette forbindelsen mellom individfaktorer og miljøfaktorer, som vist til i Sameroffs transaksjonsmodell, som jeg kommer inn på senere.

2.1.2.1 Miljøfaktorer

Når det gjelder miljøfaktorer som kan ses som risikofylte for å utvikle adferdsvansker, peker Befring & Uthus (2019, s. 503-504) på både familiære faktorer og faktorer i barnehage eller skole. Innen de familiære faktorer nevnes blant annet familier med fattigdom, kriminalitet, lite omsorg og manglende psykisk støtte. I barnehagen kan risikofaktorene handle om manglende omsorg og oppmuntring, samt mobbing, utestengning, diskriminering osv.

Når Drugli (2013, s. 25-27) beskriver risikofaktorer innad i familien som kan innvirke på utvikling av adferdsvansker, skriver hun blant annet om ustabile familier med lite varme og kjærighet, lavt utdanningsnivå, lav IQ, lav økonomi og arbeidsledighet, stress og psykiske vansker, særlig hos mor. Depresjon hos mor kan føre til lavere energinivå og dermed mindre mulighet for å takle utfordringer knyttet til barnet. Dette vil særlig forsterkes ved barn med vanskelig temperament og/eller reguleringsvansker, som også er relevant under individfaktorer. Adferdsvansker kan både være en reaksjon og en utløser av negative oppdragelsesstiler, så det er ikke alltid lett å si hva som kom først, eller hva som er en

reaksjon på hva. Eksempelvis kan den nevnte depresjon hos mor være en utløser for reguleringsvansker, eller depresjon kan være en reaksjon på reguleringsvansker, eller de kan forsterke hverandre. Psykiske vansker hos foreldre kan også være utslagsgivende for kvaliteten på tilknytningen, som har mye å si for å utvikle adferdsvansker (Ogden, 2008, s. 149).

Miljøet i barnehagen kan både øke barns adferdsvansker, minimere barns adferdsvansker, eller til og med forårsake barns adferdsvansker. Drugli (2013, s. 29-31) viser til barn som har byttet avdeling eller barnehage, og har blitt møtt med stabilitet, struktur, omsorg, varme, ro og kjærlighet, noe som så å si har eliminert barns adferdsvansker. Samtidig kan barn med adferdsvansker som kommer inn i et nytt miljø preget av høy lyd, mye uro, lite tålmodighet og mye aggresjon i barnegruppa få forsterkede adferdsvansker. Derfor ses det som viktig for å minke adferdsvansker både hos individet og i barnegruppa at barnehagen har systematiske strategier på både individ- og gruppenivå. Aggresjon avler aggresjon, skriver Drugli. Dessuten pekes det på at barn som ikke får møtt sine behov i barnehagen, kan utvikle adferdsvansker som en mestringsstrategi, og så «tar med» adferdsvanskene til andre arenaer.

Drugli (2013, s. 30) poengterer at familierelaterte faktorer påvirker barns utvikling i større grad enn barnehage og skole gjør, men at samarbeidet mellom barnehage og familie har mye å si. Når Drugli et. al. (2009, s. 49-50) undersøkte hvilke faktorer som førte til dårligst samarbeid mellom foreldre og barnehage/skole rundt barn med adferdsvansker, fant de at faktoren som hadde aller mest å si var høyt stress hos foreldre, og særlig depresjon hos mor. Dessuten rapporterte pedagoger langt mindre samarbeid der foreldrene var involvert med barnevernet. I barnehagen opplevde pedagoger dessuten høyest grad av foreldreinvolvering med foreldre med høyskole/universitetsutdanning, i stedet for videregående utdanning. Barnehage og skole rapporterte svært like funn når det gjaldt foreldreinvolvering, med mest vansker med samarbeid når foreldre har lav utdanning og minst en forelder har psykiske vansker.

2.1.2.2 Individfaktorer

Sælen (2016, s. 22) skriver at barn har forskjellig personlighet og temperament, noe som fører til ulik evne til å takle stress, motgang og frustrasjoner som bygger seg opp. Drugli (2013, s. 24) ser temperament som et medfødt kjennetegn som har nær sammenheng med psykisk helse. Noen personlighetstrekk er nærmere knyttet sammen med adferdsvansker enn andre. Sælen (2016, s. 20) beskriver særlig reguleringsvansker hos barn som en risikofaktor for å utvikle adferdsvansker. Reguleringsvansker knytter hun til vansker med å regulere følelser, adferd og handlinger. Ved å støtte barn til å lære selvregulering kan de selv bli i bedre stand til å regulere sine følelser og adferd, og slik forebygge adferdsvansker. Drugli (2013, s. 24) skriver at risikoen for å utvikle adferdsvansker særlig stiger når flere reguleringsvansker opptrer samtidig, eller i kombinasjon med redusert omsorgsevne av foreldrene. Slik er også reguleringsvansker en risikofaktor som forsterkes når det opptrer i møte med andre risikofaktorer.

2.2 Resiliens

Nordhaug (2021, s. 79) skriver at resiliens er et begrep som kommer fra fysikkens fagfelt, og beskriver et materiale sin egenskap til å bøye seg under press og gå tilbake til sin opprinnelige form når presset opphører. Applisert på et pedagogisk perspektiv dreier det seg om et barns egenskap til å mestre ulike belastninger barnet møter i livet. Dette ser særlig ut til å være utslagsgivende når barnets miljø svikter i sin beskyttelse av barnets trygghet. Da kommer barnets resiliens fram, og er utslagsgivende i hvor godt barnet klarer seg under denne belastningen. Med andre ord dreier det seg om barnets egenskaper til å klare seg gjennom krevende situasjoner og ulike opplevelser.

Resiliente barn beskrives av Befring (2019, s. 174) som barn som fremstår med store evner til å beskytte seg selv. Disse barna fremstår som robuste og med motstandsdyktighet mot risikable oppvekstvilkår. Barna har høy selvbeskyttende kompetanse, hvilket omhandler en sunn selvtillit, tro på seg selv og sine muligheter, og er i stand til både å ta gode valg og motstå dårlige valg. Det er med andre ord snakk om å «være en god aktør og entreprenør i eget liv» (Befring, 2019, s. 174). I dette ligger også å selv klare å se, og ta i bruk positive aktører i sitt liv og nærmiljø, som venner, fritidsklubber og familiemedlemmer.

Nordhaug (2021, s. 79) skriver at tradisjonelt er det beskyttende faktorer i barnets miljø som har hatt størst interesse i forskningsøyemed. Der barnets familie og mennesker de møter, for eksempel i barnehagen, skal trygge barnet og gi barnet en best mulig utvikling, har dette blitt vektlagt i stor grad gjennom forskning. Det er heller når dette ikke strekker til, at barns resiliens har kommet i søkelyset. Drugli (2021, s. 32) skriver at det er når miljøet svikter, at disse risikofaktorene kan «forstyrres» av barnets resiliens. Rutter (2012, referert i Drugli, 2021, s. 32-33) skriver at resiliens og motstandsdyktighet kan føre til at barnets utvikling endrer kurs i positiv retning, eller at barnet ikke får en negativ utvikling på tross av eksisterende risikofaktorer.

I sin definisjon av resiliens skriver Borge (2018) at «resiliens er god fungering tross risiko» (s. 18). Borge (2018, s. 18-21) utvider dette ved å si at resiliens er noe mer enn personlighet og ulike personlighetstyper, fordi resiliens knytter barn og miljø sammen. Resiliens handler om komplekse samspill mellom barn og risiko, og hviler både på individ og miljø. Når ulike barn møter samme risiko, vil barna reagere ulikt. Satt litt på spissen kan vi si at noen kan bukke under, mens andre kan klare seg og til og med *forbedre* sin fungering. Borge foreslår at siden resiliens kan være så bredt, bør man knytte det til bestemte situasjoner. Borge nevner selv adferd som en faktor man kan knytte resiliens til, og slik kan resiliente barn ha mindre risiko for å utvikle adferdsvansker i møte med belastende miljø. Resiliens kan altså beskytte mot å utvikle adferdsvansker i møte med risiko (Borge, 2018, s. 86).

2.2.1 Salutogenese

Vogt (2016, s. 23) knytter resiliens til Antonovsky (1988) sin teori rundt salutogenese, en medisinsk retning der søkelyset framfor å fokusere på å eliminere sykdom (patogenese), rettes mot å bedre menneskers helse for å beskytte mot at sykdom utvikles. I et salutogenesisk perspektiv er tre helsefremmende faktorer utslagsgivende. Individet må forstå sin egen livssituasjon, individet må se og ha tro på sine muligheter for å endre sin livssituasjon, og individet må ha en opplevelse av at anstrengelser for å endre sin livssituasjon er meningsfylt.

Melvold (2018, s. 21) skriver også om Antonovskys teori om salutogenese. Begrepet er satt sammen av *salus*, som betyr helse, og *genesis*, som betyr tilblivelse. Slik knyttes salutogenese til faktorene helse og hvordan god helse blir til. Antonovsky (2012, s. 103-104, referert i Melvold, 2018, s. 21), bruker en analogi for å beskrive hva han mener med salutogenese. Han forklarer at hvis det er et bestemt sted i en elv hvor mange mennesker drukner, vil vi feire de heltmodige menneskene som redder de som er i ferd med å drukne. Dette knytter han til moderne medisin, der leger ofte opererer som livredderne, som i denne analogien er heltene som drar mennesker opp fra elven. Men de som er opptatt av salutogenese løfter blikket og studerer elven, og ser om det ikke er noe lengre opp i elven som har innflytelse på alle de druknede. Kanskje er det en farlig sving, eller noe som ligger i veien som kan flyttes. Slik kan drukningene *forebygges*. Det er her denne analogien kan knyttes til resiliens. Hvis vi ser drukningene som adferdsvansker (satt litt på spissen), kan det å løfte blikket og se lengre opp i elven knyttes til resiliens.

Antonovsky (2012, s. 138, referert i Melvold, 2018, s. 28) skriver det på denne måten:

Hvilke faktorer er det som forurenser deler av elva som vi svømmer i, mens renses andre deler; som legger til rette for enkel navigering for enkelte, men tvinger andre ut i farlige stryk og strømvirvler? Og hva er det som - uansett hvilken elv vi befinner oss i – gjør noen i stand til å svømme godt og med glede, mens det for andre er en stadig kamp for å holde hodet over vannet?

Det er her vi kan knytte resiliens og salutogenese sammen. Nordhaug (2021, s. 79) skriver at resiliens handler om barns evne til å stå imot vanskelige situasjoner og stress de kommer opp i. I et salutogenesisk perspektiv kan vi si at de vanskelige situasjonene er sterke strømmer i elven, og resiliente barn er de sterke svømmerne.

Selv om salutogenese og resiliens altså er forbundet, peker Borge (2018, s. 30) på hvor de også skilles. Selv om både resiliens og salutogenese omhandler god utvikling tross en viss risiko, er salutogenese mer opptatt av generelle helseutfordringer store populasjoner møter samtidig, mens resiliens har et mer individfokusert perspektiv. Salutogenese er en langvarig prosess der målet er god folkehelse, mens resiliens er mer spesifikk om forskjellen mellom barn som lever med samme risiko.

2.3 Ulike syn på adferdsvansker

Drugli (2013, s. 55-58) skriver at selv om mange er skeptiske til å gi barn diagnoser som for eksempel adferdsforstyrrelser, er det også mange som mener diagnoser i barnehagealder er positivt. Blant annet forklares det ved at man i mange tilfeller kan ta mer informerte valg for barns behandling dersom en diagnose foreligger. Det ser ut til at en forventning om at barnet skal «ta seg sammen» opphører, og man anerkjenner at barnet har en diagnose som må jobbes med. Dette fører til at mange får større tålmodighet med barnet. Dessuten kan en diagnose føre til større forståelse, utløse noen rettigheter og gi foreldrestøtte, for eksempel ved å finne andre foreldre med barn med samme diagnose. Man kan også finne fram til tiltak som har dokumentert effekt mot den bestemte diagnosen. Dessuten er det en kjensgjerning at for få barn i barnehagealder får hjelp til å håndtere adferdsvansker fordi de blir henvist for sent. Hvis personale i barnehager hadde kjent bedre til kriteriene for å få diagnosen ville kanskje flere barn blitt henvist tidligere. Dersom diagnosen utløser hjelp tidligere og gir en større forståelse for barnet, kan den være av stor betydning for barnets utvikling, skriver Drugli.

Sælen (2019, s. 5) skriver at selv om det er mange uttrykk for adferdsvansker, bunner de gjerne i hvordan barnet har det rundt seg og inni seg. Slik er adferdsvansker både et resultat av miljøet rundt barnet, og barnets indre liv. Derfor kan det være utfordrende å utelukkende se på adferdsvansker som en diagnose, hvis man får et for begrenset syn på vanskene. Når for eksempel Hvidsten (2021, s. 141) poengterer hvor viktig det er å kartlegge miljøet rundt barnet for å avdekke årsaker til adferdsvansker, kan vi se et syn på adferdsvansker som ikke begrenser seg til problemer inni barnet alene. Ifølge Drugli (s. 136) kan et ensidig fokus på adferdsvansker som noe inni barnet forhindre et kritisk blikk på hvordan miljøet rundt barnet kan bidra, eller til og med utløse adferdsvansker.

På en annen side kan man se adferdsvansker utelukkende som et resultat av et uheldig miljø rundt barnet. Fallgraven her er at man ikke tar hensyn til barnets spesielle personlighet og temperament, men utelukkende ser på miljøet rundt. Haugen & Nilsen (2014, s. 150) nevner en mulig årsaksfaktor for adferdsvansker som ufullstendige foreldreferdigheter. Dersom man

utelukkende tenker at barnet har adferdsvansker som en følge av at en eller begge av foreldrene har ufullstendige foreldreferdigheter grunnet for eksempel rus eller psykiske lidelser, vil man sannsynligvis sette inn tiltak av for eksempel foreldrestøttende kurs. Faren er da at man «glemmer» å jobbe med barnet, gjennom for eksempel å jobbe med barnets sosiale ferdigheter eller samspillkompetanse og resiliens.

2.3.1 Sameroffs transaksjonsmodell

Haugen & Nilsen (2014, s. 150) forklarer, som skrevet, at årsaker til samspillvansker ligger både hos individet og miljøet, noe som over tid påvirker hverandre på både godt og vondt. Askland & Sataøen (2013, s. 20-21) kaller denne utvekslingen en *transaksjon*. Transaksjon fremmes her som en utvidelse av *interaksjon*, som en forklaring på menneskelig samspill. Innen denne forklaringen ligger at forholdet mellom individet og miljøet er en toveis prosess. Individet påvirker miljøet, som endrer seg etter individets valg. Dette påvirker igjen individet og individets videre utvikling og adferd. Ved å bruke ordet *transaksjon* poengterer de den gjensidige påvirkningen mellom individet og miljøet. Teoriene rundt transaksjoner tar for seg langvarige prosesser, prosesser som varer gjennom hele livet.

Teoriene rundt transaksjoner mellom mennesket fører oss inn på Sameroffs transaksjonsmodell, som også tar for seg resiliens. Transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, referert i Drugli, 2021, s. 17-21) bygger på et positivt grunnsyn på barn. Barna ses som aktive deltakere i konstrueringen av sitt liv, med genuin innflytelse ovenfor seg selv og sitt miljø. Dette ses i et livsløpsperspektiv, der en ren stadietenking forfektes til fordel for å se utvikling som en kontinuerlig prosess. Barnas individualitet har mye å si. I denne sammenhengen er resiliens en viktig beskyttelsesfaktor. Men barns utvikling ses ikke i en lineær modell der barns vansker kan ses som et direkte resultat av noe som har skjedd i fortiden. Dermed er ikke barn med eller uten resiliens – resiliens kan økes og stimuleres hos barn.

Transaksjonsmodellen forklarer også hvordan adferdsvansker oppstår, ved å se på barnas individualitet og miljø i et dialektisk forhold. Adferdsvansker kan ha årsaker i barnets miljø, barnet som individ, eller begge. Dermed kan beskyttelsesfaktorer bygges og utvikles, i lys av Sameroffs transaksjonsmodell. Med bakgrunn i denne modellen kan vi også tilnærme oss

adferdsvansker på en helhetlig måte, og ikke utelukkende jobbe med barnet eller miljøet, men ha en helhetlig tilnærming til hvert enkelt barn og barnets livskontekst.

2.4 Forebygging og tiltak i møte med adferdsvansker

Ogden (2008, s. 152) beskriver to ulike tilnærminger til strategier for å minke adferdsvansker blant barn og unge. Den ene strategien kaller han forebyggende strategi, og den andre problemløsende strategi. Forebygging handler om en tidlig innsats før problemet oppstår. Den problemløsende har til hensikt å redusere adferdsvansker, eller å utruste barnet til å bedre *mestre* adferdsvanskene som allerede har blitt identifisert. Slik knytter han adferdsvansker til resiliens, siden blant annet Nordhaug (2021, s. 79) sier resiliente barn er barn med høy mestringsevne. Ogden (2008, s. 149) skriver at resiliens regnes i dag som noe relativt, som kan utbygges og styrkes, ikke som et absolutt personlighetstrekk hos barnet. Det kan se ut som at å styrke barns verbale kompetanse og positivt sosialt samspill kan styrke barns motstandsdyktighet og resiliens. Trygg tilknytning til minst en voksenperson har mye å si, samt å ha gode rollemodeller i barnehage og skole, skriver Ogden.

2.4.1 Trygg tilknytning

Borge (2018, s. 22) skriver at en trygg tilknytning mellom barn og voksne er selve grunnlaget for en sunn utvikling. Den aller viktigste tilknytningen hevder hun er den som skjer i de første årene av menneskers liv. En trygg tilknytning skal gjøre barnet selvstendig og trygg. Ogden (2005, s. 149) har funnet at å starte i barnehagen med utrygg tilknytning ser ut til å være en viktig risikofaktor for å utvikle adferdsvansker. Hvidsten (2021, s. 143) henviser til blant annet Drugli (2011) sin forskning på forløpere til adferdsvansker, og peker på rollen en trygg tilknytning har for utviklingen. I de tilfeller hvor barn begynner i barnehagen med utrygg tilknytning til foreldre, vil trygg tilknytning til en eller flere voksne i barnehagen ha mye å si som en kompensierende strategi. Barn med utrygg tilknytning trenger desto mer arbeid med trygg tilknytning i barnehagen. Barn med utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner trenger mye tid og kompetanse fra barnehagepersonalet, men gevinsten kan være en mye lavere sjans for å utvikle blant annet adferdsvansker senere.

2.4.2 Selvbilde / selvtillit

Selvbilde og selvtillit handler ifølge Sælen (2016, s. 21) om både en følelse av egenverdi og en følelse av mulighet for mestring av vanskelige situasjoner, som vi har sett er et kjennetegn for resiliens hos barn (Befring, 2019, s. 174). Sælen (2016, s. 21) skriver at et sunt selvbilde også er avgjørende for å også utvikle empati, en avgjørende ferdighet for positiv samhandling med andre mennesker. Borge (2018, s. 33) skriver at barns selvbilde ligger til grunn når barnet møter utfordrende situasjoner og stress. Selvbilde kan styrkes ved å stimulere barns resiliens gjennom å støtte dem i møte med risiko og motgang, oppmuntre dem og støtte dem i å mestre motgangen. Nettopp selvbilde er en helt sentral faktor i barns resiliens (Borge, 2018, s. 38).

Borge (2018, s. 49-52) skriver at barn med et sunt selvbilde både innehar sterk selvfølelse og selvtillit. Indre styrke og selvstendighet kan bidra på en positiv måte når barna møter risiko og må håndtere ansvar på ulike måter. Barna har gjerne høy autonomi og kan utløse positive reaksjoner hos andre. Alt dette er viktige beskyttelsesfaktorer og en stor del av barns resiliens. Selvbildet utvikles i en transaksjon med andre (jamfør Sameroffs transaksjonsmodell), og er i stor grad et produkt av andres reaksjoner på vår adferd. Derfor er samspill med andre og sosial kompetanse svært viktig for utvikling av et sunt selvbilde.

2.4.3 Samspillskompetanse / sosial kompetanse

For å forebygge adferdsvansker, skriver Sælen (2016, s. 19-20) at ansatte i barnehagen må støtte barna i å lære sosiale spilleregler. Med dette menes kompetanse i å tilpasse adferd til omgivelser og situasjoner som oppstår, og å lære hvilken adferd som er forventet i ulike situasjoner. Barn må læres evne til å dele, vente på tur og utvise empati med andre barn. Barnehagen blir slik sett som en viktig arena for å utvikle sosial kompetanse og ferdigheter med både andre barn og voksne.

Haugen & Nilsen (2014, s. 159-164) har utarbeidet en detaljert plan for hvordan man kan jobbe med barn med samspillsvansker i barnehagen. De poengterer viktigheten av samarbeid mellom barnehage og foreldrene, og viktigheten av tålmodighet. Dette er en prosess som kan ta lang tid. Noe av det viktigste er å skille barn fra adferd, og ikke ha et negativt syn på barnet selv om barnet utviser negativ adferd. Mye barnet gjør kan overses dersom det ikke går utover andre. Dersom barnet viser aggresjon i form av å for eksempel slå andre barn, er det viktig å forklare at *adferden* er ikke akseptabel, men *barnet* er snilt og vi er glade i ham/henne. Mye tålmodighet kreves her, noe som kan oppleves slitsomt, men gevinsten kan være stor. De viser også til viktigheten av å ikke gå inn i «maktkamper» med barnet, der aggresjon belønnes med å fritas fra for eksempel å rydde. I stedet foreslår Haugen & Nilsen å gjøre avtaler med barnet, som for eksempel å gjøre noe gøy man vet barnet liker etterpå, eller å rydde sammen. Alle skal forholde seg rolig til barnet, og aldri bruke mer makt enn strengt nødvendig dersom man for eksempel må fjerne barnet fra et annet barn eller situasjon. Ros er i fokus gjennom hele prosessen. Videre kan barnet med hell delta i rollelek, der barnet kan lære å forklare sine følelser og samtidig oppdage nye, alternative reaksjoner og adferd.

2.4.4 Lek

Sjursen (2021, s. 121) skriver at lek er barns livsverden. Gjennom å observere barn i lek får vi tilgang til unik informasjon om barna som subjekter, barns samspillkompetanse og eventuelle adferdsvansker. Dette er fordi lek er krevende for barna fordi den foregår som flere kompliserte strukturer hvor normer, regler, respekt og verdier prøves ut i møte med andre barn. Dessuten er lek viktig fordi det er gjennom lek barna utvikler vennskap og gode relasjoner til jevnaldrende. Dette har stor innvirkning på barns selvbilde, livsglede og livsmestring, som vi har sett er avgjørende i utvikling av barns resiliens (Befring, 2019, s. 174).

Holte & Monrad-Hole (2020, s. 95) mener nettopp lek er den aller viktigste arenaen i barnehagen der barna lærer å tenke selv og sammen. De lærer å være betydningsfulle for hverandre og lærer å finne løsninger på ulike problemer. Barna lærer samspillkompetanse og utvikler vennskap. Deltakelse i lek kan bidra til å utvikle barns problemløsningsevne (Holte & Monrad-Hole, 2020, s. 95). Ogden (2011, s. 136) utdyper dette ved å skrive at alle barn

opplever ulike forbigående konflikter, noe som oftest lærer dem positive evner til konfliktløsning, forhandlinger og tilpasning til andre mennesker. Men når barn med adferdsvansker møter de samme konfliktene og ikke har den samme problemløsende adferden kan det føre til sinne, aggresjon og negativ læring, og derfor ha en selvforsterkende effekt.

2.4.5 Språkutvikling

Sælen (2016, s. 20-21) skriver at forskning sier det er stor korrelasjon mellom barns språkutvikling og evne til selvregulering, som vi har sett er en forebyggende faktor mot å utvikle adferdsvansker. Det er kjent i barnehager at barn som har manglende språkutvikling viser mye frustrasjon og vansker for å forklare sine følelser, noe som igjen fører til manglende bekreftelse fra voksne. Manglende forståelse og vansker for å uttrykke følelser kan vise seg i aggresjon. Dessuten opplever barnet å bli sett og forstått gjennom dialog. Ved manglende språkutvikling hos barnet blir det vanskelig for voksne å gi barnet tilbakemelding på adferd, noe som fører til dårligere evne til selvregulering hos barnet. Lie (2014) skriver:

Språk er også kommunikasjon, og kommunikasjon er en sosial hendelse som krever samarbeid, behov for å bli sett og hørt og involvering i felles aktiviteter. Språket avspeiler våre følelser, tanker og handlinger, og det er et instrument som vi bruker til å kommunisere med andre og til å skape fellesskap. Hvis barna ikke kan formidle det de ønsker til andre, fordi de ikke har utviklet språket sitt bra nok, blir de frustrerte (s. 182).

Befring & Uthus (2019, s. 501), støtter dette, og skriver at en viktig kilde til utvikling av sosial kompetanse er gode kommunikasjonsferdigheter. Barn skal mestre både evne til å formidle og motta både verbal og ikke-verbal kommunikasjon.

Lyster (2021, s. 215-216) forklarer at språkvansker vil føre til frustrasjon både for barnet og andre rundt barnet. Dersom barnet opplever det vanskelig å bli forstått, sliter med å forstå andre, eller begge, kan det i mange tilfeller føre til adferdsvansker og oppmerksomhetsvansker. Det er derfor en sterk komorbiditet mellom språkvansker og adferdsvansker. Dessverre kan dette føre til at adferdsvansker kan ta oppmerksomhet bort fra språkvansker, selv om språkvansker altså kan være en direkte årsak til adferdsvansker. Derfor

bør begge deler i mange tilfeller henvises til PPT, selv om det ser ut som at det aller viktigste arbeidet kan gjøres i barnehagen. I denne oppgaven vil jeg ikke ha fokus på logopedi eller audiopedagogikk da dette er emner for spesialister som i de fleste tilfeller jobber utenfor barnehagen, men ha fokus på det barnehagepersonalet kan gjøre. Det er utarbeidet flere kartleggingsverktøy for å fange opp de barna som strever med språkutviklingen. Mest brukt i barnehagen er TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling). Det registrerer språkutvikling hos barn mellom to og fem år (Lyster, 2021, s. 224).

Det aller viktigste for barn som har behov for å styrke språk og ordforråd, er ifølge Lyster (2021, s. 224) at personalet er gode språklige forbilder. Personalet må omtale handlinger, men ikke ha for lange eller kompliserte setninger. Dette fordi barn med dårlig verbalt minne skal forstå og minnes ord, og mestring kan bli vanskelig hvis setninger har mange ledd. Dessuten kan høytlesning både hjemme og i barnehagen ha en svært viktig funksjon i barns forståelsesevne og utvikling av vokabular. Lyster (2021, s. 227-229) beskriver dette. Hun skriver om hvordan barn møter ord i bøker de kanskje ikke har møtt i dagliglivet, men møter senere, og da er bedre rustet til å forstå. Det er også viktig å ha gode samtaler rundt bøkene, både for å kartlegge hva barnet faktisk forstår, og for å utvikle forståelsen, ordforrådet, turtaking og setningsoppbygging (semantikk). Dessuten kan det hjelpe barn med oppmerksomhetsvansker med å holde fokus på boka. Mellom barnet og den voksne, men kanskje særlig dersom det er flere barn til stede, kan samtaler dessuten bidra til bedre sosial kompetanse. Som Sælen (2016, s. 19-20) skriver, handler sosial kompetanse om sosiale spilleregler som for eksempel empati og turtaking, som de kan lære gjennom samhandling og kommunikasjon.

2.5 Rammebetingelser

Nilsen (2014, s. 13) beskriver en utvikling i norsk barnehagehistorie fra de tidlige sosialtiltakene for barn med vanskelige oppvekstvilkår til dagens barnehage der alle barn i Norge har rett til barnehageplass. Barnehagen fikk sitt navn da den første barnehageloven kom i 1975. Nilsen (2014, s. 19-20) skriver at det da var foreslått å endre navnet daginstitusjon til førskole, men det endte altså med *barnehage*. Dette viste til en institusjon som er uavhengig av skolen. I 1975 får også barn rett til spesialpedagogisk hjelp gjennom lov

om grunnskolen. Dette er fordi loven fastslo en rett til barns spesialpedagogiske hjelp, men ikke en nedre aldersgrense på når de får rett til denne hjelpen. Fra 2005 ligger barnehagen ikke lengre under Barne- og familiedepartementet. Barnehagen ligger fra 2005 under Kunnskapsdepartementet, med den begrunnelsen at det skal være en helhet i oppvekst- og utdanningspolitikken i Norge (Nilsen, 2014, s. 24). Korsvold (2005, referert i Hvidsten, 2021b, s. 23) hevder at da barnehagen ble liggende under Kunnskapsdepartementet framfor Barne- og familiedepartementet, endret barnehagepolitikken fokus fra å ha en sosialpolitisk retning til en utdanningspolitisk retning.

Det er særlig en lov som peker seg ut i arbeidet med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, nemlig barnehageloven (2005). I barnehagelovens § 31 (2005) kan vi lese om retten til spesialpedagogisk hjelp. Her kan vi lese at «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (barnehageloven, 2005, § 31). I barnehageloven (2005, § 33) forklares videregangen i Pedagogisk-psykologisk tjeneste sin jobb med å skrive sakkyndig vurdering og hvordan vedtak om spesialpedagogisk hjelp skal utformes av kommunen, samt veiledning av personalet i barnehagen. Det er altså Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som skal ta standpunkt til både hvem som har rett til spesialpedagogisk hjelp, men også hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal gis. I § 41 av barnehageloven (2005) står det at i barnehagen skal det hele tiden jobbes med å sikre barnas helse og trivsel. Det er kommunen som skal oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp for kommunens innbyggere, og hjelpen kan gis både individuelt eller i gruppe (barnehageloven, 2005, § 31).

Denne oppgaven har et fokus på forebygging av adferdsvansker i norske barnehager. Ifølge Befring (2019, s. 182-183) står forebygging sterkt i den norske barnehagetradisjonen. Befring skriver at forebygging er av de mest essensielle formålene i norske barnehagers virksomhet. Her er det særlig fokus på å minimere risikofaktorer i barnas oppvekst, eller å minimere innflytelsen av disse. Et mål er altså at man ikke skal komme til det punktet der spesialpedagogisk hjelp blir nødvendig.

Allikevel sier Hvidsten (2021b, s. 27) at det kan være nyttig å merke seg at man ikke opererer med termen «spesialundervisning», men «spesialpedagogisk hjelp» i barnehagens lovverk, for å forstå tilstedeværelsen av spesialpedagogikk i barnehagen. Hun hevder dette viser til en differensiering mellom skole og barnehage, og at «spesialpedagogisk hjelp» viser til en mer systemisk forståelse enn skolens undervisning. Nilsen (2014, s. 25) sier at en annen forskjell på spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, er at retten til spesialpedagogisk hjelp inntreffer ut ifra barnets behov, og innebærer retten til foreldreveiledning, dette inkluderes ikke i retten til spesialundervisning.

Den første rammeplanen kom i 1995. Gjennom rammeplanen vises en klarere forventning til personalet i barnehagens pedagogikk, men Thuen (2008, referert i Nilsen, 2014, s. 21) påpeker at samfunnsmandatet i rammeplanen er mer åpent og fleksibelt og gjenstand for egen tolkning. Rammeplanen er barnehagens læreplan, og «fastsatte overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Nilsen (2014, s. 24) skriver at Rammeplanen har som hensikt å sikre et høyt, likeverdig tilbud til alle barn. Rammeplanen er basert på, men fremtrer også utfyllende av Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at Rammeplanen er pålagt å følges i alle norske barnehager, fordi den er en forskrift til barnehageloven. Mer om Rammeplanen kan det leses om i kapittel 3.4.3.1.

3. Metodisk tilnærming

3.1 Dokumentanalyse

Asdal & Reinertsen (2020, s. 19-20) skriver at dokumenter er både *tekst* og *ting*. Med dette mener de at dokumenter er både et materielt objekt som er nedtegnet av en grunn, og kan brukes i ulike domener. Dokumenter er *tekst* som kan få innvirkning langt utenfor seg selv. Men dokumenter er også *ting*. Dokumenter kan inneholde *fenomener* som forflyttes fra samfunnet og inn i dokumenter, som så har innvirkning på praksis og politikk. Det er slik dokumentene jeg har valgt ut er relevante for min oppgave; som et dobbelt materielt produkt som inneholder fenomener som har innvirkning på praksis i barnehagene.

Dokumentanalyse konkretiseres av Bratberg (2021, s. 11) som en metode for å tolke og filtrere informasjon fra ulike dokumenter som vanligvis er forbi våre nærmeste omgivelser. Med andre ord henter man informasjon fra dokumenter som vanligvis er utenfor vårt sanseapparat, for å tolke det og filtrere det og deretter sette det inn i en større sammenheng. Selv om Bratberg (2021, s. 16) skriver at ideer kommer til uttrykk gjennom handling, kan i mange tilfeller tekstmateriale påvirke handlingene mennesker gjør. For eksempel kan vi si at mennesket har fri vilje, men de fleste mennesker vil allikevel forsøke å følge loven. Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), så selv om ansatte i barnehagen har fri vilje, vil de fleste si seg enig i at rammeplanen gir et visst handlingsrom og en viss begrensning av handlingsrom. Det er da informasjonen i rammeplanen og hva rammeplanen sier i forhold til temaet og problemstillingen i et forskningsprosjekt, som i en dokumentanalyse skal hentes og tolkes for å settes inn i en større sammenheng med teori man har funnet.

Basert på dette gir Bratberg (2021, s. 11-17) oss en to-trinns metode innen dokumentanalyse. Først må man hente og filtrere dokumentasjon fra dokumentet. Dette gjøres ved å bruke sitt tema for forskningsprosjektet gjerne knyttet til sin problemstilling. På bakgrunn av dette går man som Asdal & Reinertsen (2020, s. 159) sier på feltarbeid i dokumentene. Med andre ord

skal vi utforske dokumentene og gjøre et dykk i dem, for å hente ut informasjon som er viktig for vårt prosjekt. I neste omgang, skriver Bratberg (2021, s. 17), må vi gjøre selve fortolkningsarbeidet. I denne delen skal vi tolke og drøfte hva vi har funnet for å sette det inn i en sammenheng med resten av prosjektet. Mye av dette er opp til forskerens skjønn, og som jeg skal komme inn på senere, er det her mye av validiteten til forskningsprosjektet settes på prøve (Bratberg, 2021, s. 23-24). Dette er fordi mye av vår egen forståelseshorisont er avgjørende her, og derfor skal jeg forsøke å gjøre min så eksplisitt som mulig.

Jeg har brukt Bratberg (2021, s. 11-17) sin to-trinns metode innen dokumentanalyse i denne oppgaven. Først hentet jeg ut og filtrerte informasjonen jeg trengte og mente var relevant fra de ulike dokumentene. Jeg gikk først bredt ut, og trakk fram alt jeg mente at var det minste aktuelt å ta med. I mitt eget dokument skrev jeg inn alt sammen og redigerte det så det var noenlunde tematisk gjennomgått. Temaene jeg satte sammen var knyttet til teoridelen av denne oppgaven, og selvsagt problemstillingen. I denne delen av prosessen var jeg virkelig på dypdykk i dokumentene, som Asdal & Reinertsen (2020, s. 159) skriver om. Som i det andre trinnet i Bratberg (2021, s. 17) sin fremgangsmåte startet jeg etter dette på selve drøftingsarbeidet, der jeg drøftet informasjonen jeg trakk ut fra dokumentene i funn-delen opp imot forskningen jeg har gått igjennom i teori-delen av oppgaven.

3.1.1 Ideanalyse / verktøyanalyse

Bratberg (2021, s. 79-80) beskriver ideanalyse som en analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, noe som er særlig aktuelt for analyse av politiske dokumenter. Gjennom analysen kan man analysere på hvilken måte ideer er politisk uttrykt for de som skal følge dokumentene. Her legges stor vekt på forskers fortolkning. Asdal & Reinertsen (2020, s. 49) påpeker allikevel at dokumenter ikke bør instrumentaliseres i for stor grad, fordi anvendelsen av dokumentene er åpen for ulike tolkninger og vendinger. Det er en av grunnene til at jeg vil anvende en ideanalyse, fordi selv om dokumenter er åpne for fortolkning av mottaker kan man hevde at politiske dokumenter har en viss makt eller forventning om at ansatte i norske barnehager skal se til dem i utførelse av sin pedagogikk. Dette gir disse dokumentene en makt, som Asdal & Reinertsen (2020, s. 52) forklarer at preger deres anvendelse i praksis. Når

dokumentene har makt blir det ekstra interessant å se hvor åpne de er for fortolkning, eller hvor tydelige de er i forhold til bestemte fenomener som jeg skal undersøke.

Ideanalyse er en mer konkret metode under metoden kvalitativ innholdsanalyse. Bratberg (2021, s. 80) beskriver kvalitativ innholdsanalyse som en overordnet analyse av tekst for å kartlegge meningsinnhold i teksten. Foruten å si at det ikke er kvantitativt innhold forskeren er ute etter, sier metoden lite om hvilket meningsinnhold man er ute etter. Derfor bruker denne oppgaven ideanalyse som metode, for å tydelig avgrense hvilken del av kvalitativt meningsinnhold man er ute etter.

3.1.1.1 Ideanalyse i min tilnærming til oppgaven

Bratberg (2021, s. 79-80) beskriver at ideanalyse er særlig relevant i drøfting av politiske dokumenter, fordi politiske dokumenter uttrykker noen ideer som det følger en viss forventning om at bør implementeres i barnehagens praksis. I teorikapittelet har jeg gjennomgått en del teori som sier noe om hvordan forskning har vist en korrelasjon mellom utvikling av barns resiliens og mindre sjanse for adferdsvansker senere. Blant annet Drugli (2021, s. 32) viser til at barns resiliens kan forstyrre årsaker til adferdsvansker, som for eksempel et belastet miljø. Når blant annet Sælen (2016, s. 19) skriver at adferdsvansker kan føre til store problemer både for individene det gjelder og miljøet rundt, kan det ses som viktig å analysere hvordan ideene om utvikling av barns resiliens for å forebygge adferdsvansker drøftes i politiske dokumenter, fordi det kan ha en innvirkning på praksis i barnehager (Bratberg, 2021, s. 79-80).

I innledningen til oppgaven skrev jeg at jeg tidligere har hatt erfaringer med ansatte i norske barnehager som synes politiske dokumenter ofte er diffuse og lite konkrete. Siden jeg, blant annet grunnet dette, har valgt å analysere noen politiske dokumenter fant jeg det interessant å undersøke hvordan ideer er uttrykt og drøftet i disse dokumentene. På denne måten har jeg valgt at ideanalyse er en passende tilnærming til oppgaven min.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I oppgaven har jeg sett på noen vitenskapsteoretiske perspektiver og hvordan de innvirker på teksten. Kvale & Brinkmann (2021, s. 73) sporer vitenskapsteoretiske perspektiver til ulike filosofer. De skriver «Vi vil hevde at de ovennevnte filosofiske posisjonene kan gi oss begrepsmessige referanserammer som kan tydeliggjøre problemenes karakter, samt styrkene og svakhetene ved kunnskap som produseres» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 73). Slik har jeg kommet fram til noen vitenskapsteoretiske perspektiver som kan bidra til å gi noen referanserammer til min analyse. Disse viser styrker og svakheter ved mitt forskningsprosjekt, med bakgrunn i fenomenologien og hermeneutikken.

3.2.1 Fenomenologi

Asdal & Reinertsen (2020, s. 19-20) beskriver dokumenter som materielle objekter som kan inneholde et *fenomen* som gjennom dokumentene forflyttes fra en arena til en annen, i dette tilfelle fra politiske visjoner til norske barnehager. Gjennom denne tankegangen finner jeg det naturlig å knytte oppgaven min til *fenomenologien*.

Fenomenologi har ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 44-45) sine røtter i et ønske om å forklare menneskers opplevelser og bevissthet, livsverden og den sosiale ordren vi befinner oss i. Den virkelige verden er slik mennesker oppfatter den, og derfor er persepsjon avgjørende. Gjennom observasjon er målet å avdekke en essens, som så kan appliseres også til andre områder. Kvale & Brinkmann (2015, s. 80) knytter fenomenologien til positivismen, ved å si at grunnleggeren av fenomenologien, Edmund Husserl, erklærte fenomenologien som den ekte positivismen – fordi både positivismen og fenomenologien vil undersøke fenomenene slik de egentlig er.

Jakobsen (2021, s. 109) skriver om fenomenologien at innen denne vitenskapsteoretiske tradisjonen er man opptatt av individets erfaringer med det som kalles menneskets livsverden. Dette omhandler erfaringer mennesket tar til seg i dagliglivet. Søkelyset er på mennesket som subjekt og menneskets subjektive erfaringer, bevissthet og fortolkninger i møte med en sosial

kontekst mennesket er delaktig i. Jakobsen (2021, s. 110-113) forklarer Edmund Husserl og Alfred Schütz sine to noe ulike måter å forstå menneskers livsverden på. Husserl legger vekt på enkeltmenneskers forståelse av verden gjennom deres egne subjektive bevissthet om den. Dette synet er meget subjektorientert, og kunnskap konstrueres av hvert enkelt subjekt. Kunnskap om verden blir bare til av individet, og slik sett kan forskning på samfunn bli meget komplisert. Schütz utvikler denne tankegangen, når han skriver at kunnskap ikke bare er avhengig av hvert subjekts forståelse av verden. Menneskers livsverden er manifestert i et felles samfunn vi er en del av. Ifølge Gustavsson (2007, referert i Jakobsen, 2021, s. 113) er en livsverden den verdenen vi deler med et sosialt fellesskap gjennom felles verdier og regler, men også gjennom institusjoner vi er en del av. Slik mener Schütz at menneskers livsverden er intersubjektiv.

3.2.2 Hermeneutikk

3.2.2.1 Klassisk hermeneutikk

Når det gjelder hermeneutikk som en tilnærming til pedagogisk forskning fører Jakobsen (2021, s. 117) dette tilbake til Kants filosofi. I tråd med Kant skilles her verden i to; menneskers åndsvesen på den ene siden, og mennesket samt verden som natur på den andre siden. Som Kant skriver, må ånd og natur behandles på to ulike måter. Det er innen denne tanken at hermeneutikken som metode kommer inn. Det er også her dokumentanalyse kommer inn, da innholdet i dokumenter er skapt av mennesker, ikke naturen.

Jakobsen (2021, s. 118-121) redegjør for den klassiske hermeneutikkens mening og formål. Hermeneutikken vokste fram som en reaksjon på det Luther og reformantene mente var en mistolkning av Bibelen. Bibelen ble sett på som mystisk og selvmotsigende, og derfor vanskelig å forstå for mennesker som levde flere hundre år senere. Som i Kants filosofi så man en forskjell på ånd og natur. Man så også at forskning på naturvitenskapene ble oppfattet som den sanne forskning, mens forskning på samfunnsfag og humaniora ble nedprioritert og sett ned på. Særlig Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey forsøkte å sidestille de to forskningstradisjonene ved å hevde at man som forsker kan legge bort sin egen forståelsehorisont i møte med tekster fra andre tider og kulturer. Slik mente man, som i

fenomenologien, at tekster og andre uttrykk for menneskers tanker kan forklares ut ifra tiden og kulturen den er skrevet i ved å innebefatte seg med den tidens tanker og ideer. Ved å legge bort sin egen forforståelse mente de klassisk hermeneutikerne at man kan avdekke tekstens «sanne mening» og dermed sidestille forskning på mennesker og forskning på natur.

3.2.2.2 Ny-hermeneutikk

Palmer (1969, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74) sier hermeneutikken handler om å være oppmerksom på at menneskers fortolkningsramme er avhengige av kontekst, historie og tradisjon. Bratberg (2021, s. 22-23) knytter vår fortolkningsramme til heuristikken. I møte med et nytt materiale kan vi, selv om det er nytt for oss, anta at vi starter tilnærmingen vår med vår egen fortolkningsramme. Heuristikk handler om disse erfaringsbaserte antakelsene vi møter nytt materiale med. Til forskjell fra klassisk hermeneutikk forsøker man her å gjøre sine antakelser så eksplisitte som mulig, framfor å prøve å fortrenge dem.

Kleven & Hjordemaal (2018, s. 187-188) beskriver den hermeneutiske spiral som en metode for innsamling, men kanskje særlig for fortolkning av datamateriale i et forskningsprosjekt. Ifølge denne metoden å tenke på kommer vi til forskningsprosjektet med en forforståelse, som er avhengig av vår historiske, kulturelle og sosiale kontekst. Når vi så kommer i gang med forskningsprosjektet vårt kan denne forforståelsen utvikles til en ny forståelse. Denne nye forståelsen kan så bidra til at vi må gå tilbake til start, og tilnærme oss forskningsprosjektet på en ny måte. På denne måten vil det kunne argumenteres for at det er uetisk å ikke være tydelige i alle deler av forskningsprosjektet vårt både om vår forforståelse og hvordan forståelsen vår utvikler seg i løpet av prosjektet.

3.2.3 Fenomenologi og hermeneutikk i min tilnærming til oppgaven

Det er innen fenomenologien og Schütz sine tanker om en intersubjektiv livsverden (Jakobsen, 2021, s. 113) at mitt forskningsprosjekt kan posisjonere seg. Fordi jeg vil undersøke *fenomenet* resiliens som strategi for å forebygge adferdsvansker, finner jeg det nyttig å undersøke hvordan dokumentene personalet i norske barnehager skal følge drøfter

dette fenomenet. Slik undersøker jeg dokumentenes drøfting av fenomener som vil innvirke på personalet i barnehager sin livsverden. Jeg forsøker å drøfte dokumentenes essens og tilnærming til fenomenet, og slik innvirke på hvordan barnehager er påvirket til å tilnærme seg fenomenet resiliens. Som Kvale & Brinkmann (2015, s. 80) skriver, har man innen fenomenologien en tro på at et fenomen eksisterer i sin egentlige form, men å avdekke fenomenet og en intersubjektiv essens blir forskers jobb.

Jeg tilnærmer meg adferdsvansker i dette prosjektet som et fenomen som eksisterer i norske barnehager. Her støtter jeg meg blant annet til Haugen & Nilsen (2014, s. 150) som skriver at *fenomenet* adferdsvansker både kan tilskrives individfaktorer hos barnet og miljøfaktorer rundt barnet. Slik kan individfaktorer og resiliens ses som et ekte fenomen som kan undersøkes i dokumenter. Det er derfor jeg tilnærmer meg oppgaven med en fenomenologisk posisjon. Fenomenologien gjør seg også synlig i oppgaven når for eksempel Sjørus (2021, s. 22) beskriver lek som et hverdagslig *fenomen* som er barnas naturlige uttrykksmåte, utviklende av barns selvbilde, mestringsfølelse og resiliens.

Det er i min tilnærming til oppgaven en grunnleggende antakelse om at det Jakobsen (2021, s. 118) kaller menneskets ånd og menneskets natur utgjør et skille, som hermeneutikere hevder. Som et eksempel kan årsaker til adferdsvansker bunne i en konkret funksjonshemming eller for eksempel en fødselsskade, noe som kan ses på som at naturen spiller en rolle. Jeg anerkjenner altså at det finnes noen forskjeller mellom natur og menneskers handlinger, som i hermeneutikken. Allikevel betyr ikke dette at natur og menneskers «ånd» ikke kan innvirke på hverandre i høy grad. Som Drugli (2021, s. 32) skriver kan en uheldig start i livet som for eksempel en fødselsskade, faktisk bedres av arbeid med barns resiliens. Resiliens opptrer som Drugli skriver som en *forstyrrelse* av en uheldig utvikling. Uten å tilnærme meg resiliens som en mulig forstyrrelse av en fysisk skade, kan man i teorien se det som bortkastet bruk av tid å arbeide med utvikling av resiliens med disse barna. Det er ikke min innstilling; denne oppgaven ser utvikling av resiliens som svært heldig for alle barn i alle barnehager.

Oppgaven vil ikke følge metoden de klassiske hermeutikerne tok til orde for. Som Jakobsen (2021, s. 118-121) skriver, trodde de at vi kan fortrenge vår egen forståelseshorisont i møte

med en tekst. Selv om jeg anerkjenner at dette kunne vært en god tilnærming til et forskningsprosjekt, tror ikke jeg personlig at det er mulig. Metoden vil selvsagt gjøre det enklere å finne tekstenes riktige betydning slik det er ment fra politikerne som har utgitt dem. Men å fullstendig legge bort min egen forforståelse tror jeg ikke er mulig, og jeg vil derfor heller ikke bruke tid på å forsøke å gjennomføre det. Jeg vil heller bruke elementer fra heuristikken, og gjøre som Bratberg (2021, s. 22-23) skriver at vektlegges, å gjøre min egen forståelseshorisont så tydelig som mulig i min analyse og drøftinger.

Den hermeneutiske spiral ble for meg særlig gjeldende i utvalgsprosessen, som jeg måtte gå tilbake til. Jeg forklarer dette nærmere senere.

3.3 Min forforståelse

Som Bratberg (2021, s. 22-24) skriver, er det innen heuristikken et krav at man gjør sin egen forståelseshorisont og forforståelse så tydelig som mulig. Dette er også et viktig poeng for å sikre forskningens validitet, som jeg skal komme tilbake til senere. Derfor er det viktig for meg å nå vise gjennomsiktighet ved å gjøre min forforståelse og forståelseshorisont så transparent som mulig.

Det meste av min utdanning og arbeidserfaring kommer fra norske barnehager. Dette er institusjonen i den norske utdanningsstaten som interesserer meg mest. Jeg anerkjenner at oppgaven kunne omhandle skole, og jeg kunne på bakgrunn av dette heller undersøkt politiske dokumenter som gjelder skolen. Dette er viktig for meg å gjøre klart; at selv om denne oppgaven kunne omhandlet norsk skolevesen er det grunnet min personlige erfaring og interesse den omhandler barnehagen.

Jeg har også en stor tro på viktigheten av barnehagen som forebyggende arena. Befring (2019, s. 182) skriver at dette står sterk i den norske barnehagetradisjonen, der lek og læring er grunnleggende fokusområder. Befring (2019) skriver: «Forebygging er et essensielt formål med barnehagens virksomhet, primært for å begrense innflytelsen av risikofaktorer i

småbarnas livskrets» (s. 183). Dette støtter mine tanker om at barnehagen bør ses som en viktig faktor i tidlig innsats. Men jeg anerkjenner at dette ikke gjelder alle. En debatt om barnehagen skal ha fokus på forebygging, eller om barna skal være i barnehagen for å leke og være barn har lenge eksistert. Personlig ser jeg ikke dette som så stor motsetning som noen andre gjør. Jeg vil her anerkjenne debatten og gjøre leser klar over at debatten er aktuell og viktig. Jeg posisjonerer meg i debatten som en som er positiv til barnehagen som forebyggingsarena.

Men jeg mener ikke man skal lete etter problemer, men anerkjenne problemene der man ser dem. Som forebyggingsstrategi ser jeg for eksempel på leken som svært viktig. Sjursen (2021, s. 121-122) skriver at lek er et *fenomen* som er barns grunnleggende livsverden og er et hverdagslig fenomen i barnehagen. Lek er barns livsverden og skal ha stor plass i barnehagen. Barn skal leke for lekens egenverdi, men lek er samtidig en svært viktig arena for forebygging fordi lek lærer barna kompliserte regler, utvikler problemløsningsevne og samspillkompetanse. Slik ser jeg en bro mellom barnehagen for barnas skyld, og barnehage som også kan fungere som forebyggingsarena og tidlig innsats.

Melve & Ryymin (2018, s. 18) skriver at forskningsprosjektets tema gjerne springer ut ifra hva som har fanget vår interesse på en eller annen måte. Gjennom min erfaring fra barnehage har jeg ofte opplevd hvordan mange voksne, både ansatte og foreldre, heller velger å løse barnas problemer enn å støtte barna i å utvikle sin egen problemløsningskompetanse. Jeg har også mye erfaring med voksne som velger å heller jobbe med miljøet rundt barna enn å jobbe med barns resiliens. Jeg forsøker i denne oppgaven å gjøre det tydelig at begge deler er svært viktig. Min egen forståelseshorisont sier at man må sette søkelys på begge, både jobbe med barna og miljøet. Også Nordhaug (2021, s. 79) skriver at det er først når arbeid med miljøet svikter, man gjerne begynner å jobbe med barns resiliens. Dette er en av grunnene til at utvikling av barns resiliens har fanget min interesse. Denne oppgaven vil sette mest søkelys på arbeidet med barna, ikke fordi miljøet er mindre viktig, men fordi arbeid med barns resiliens ofte er nedgradert i forskning i forhold til miljøet (Nordhaug (2021, s. 79).

3.4 Utvalg

Som Asdal & Reinertsen (2020, s. 19-20) skriver, kan dokumenter ses som et materielt objekt som inneholder en forflytning av *fenomener* fra samfunnet inn i politiske dokumenter. Disse dokumentene har innvirkning på praksis de stedene de brukes. Jeg startet mitt utvalg med bakgrunn i denne formuleringen. «De stedene dokumentene brukes» er gitt i denne oppgaven, da problemstillingen min inneholder arenaen *barnehage*. Da kunne jeg gå videre til å undersøke hvilke *fenomener* jeg skal undersøke, for å bruke fenomenene til å velge ut de politiske dokumentene jeg vil bruke. For å velge fenomener ut ifra min problemstilling «Hvordan drøftes utvikling av resiliens for å forebygge adferdsvansker i barnehagen i politiske dokumenter?» måtte jeg først undersøke hvilke fenomener som finnes i problemstillingen, og se på hva jeg har valgt ut å fokusere min teori på. Jeg trakk to fenomener ut ifra min problemstilling. Disse var *resiliens* og *adferdsvansker*. Det er også dette jeg har satt søkelys på i teorikapittelet. Når Asdal & Reinertsen (2020, s. 19-20) skriver at man kan se på fenomener i samfunnet som forflyttes inn i politiske dokumenter, startet jeg med å se på utvalget mitt av politiske dokumenter med de to fenomenene i mente og deres tilstedeværelse i ulike politiske dokumenter som omhandler barnehagefeltet i Norge.

Bratberg (2021, s. 108) skriver at noe som peker seg ut innen kvalitativ ideanalyse er at ideer i tekst skal tolkes, ikke telles. Sagt på en annen måte er det ideens tilstedeværelse i et dokument som er interessant, ikke frekvensen av hvor ofte en ide forekommer. Selv om høy frekvens for noen kan peke på høy viktighet, er det en kvalitativ dokumentanalyse jeg gjør, ikke kvantitativ. Slik vil ikke telling være aktuelt i mitt utvalg. Dessuten ville det vært fånyttet, fordi fenomenet *resiliens* er et teoretisk begrep som ikke er til stede i de politiske føringene. Derfor måtte jeg heller gå tematisk til verks, og bruke resiliens og adferdsvansker som paraplybegreper. Som Befring (2019, s. 174) skriver, knyttes resiliens gjerne til motstandsdyktighet, gode valg, livsmestring og å være en god aktør i sitt eget liv. Borge (2018, s. 18-21) knytter resiliens til personlighet og miljø, og en forebyggende effekt i møte med risiko. Slik blir resiliens en ide i min ideanalyse som omfatter en forebyggende faktor i forhold til risiko, motstandsdyktighet og evne til å ta gode valg. Fenomenet *adferdsvansker* på sin side, knyttes av for eksempel Haugen & Nilsen (2014, s. 149) til samspillkompetanse, sosial kompetanse, evne til turtaking, kommunikasjon, omsorg og empati. Derfor bruker jeg

disse underbegrepene for å undersøke hvordan resiliens og adferdsvansker drøftes i dokumentene.

På bakgrunn av dette går jeg inn i dokumentene med et teoretisk rammeverk i hodet. Jeg vil se etter ideenes tilstedeværelse i dokumentene, ikke deres frekvens, som Bratberg (2021, s. 108) tar til orde for. Jeg vil se etter fenomenene *resiliens* og *adferdsvansker* i dokumentene. Det er med denne bakgrunnen jeg valgte ut inkluderings- og ekskluderingskriterier.

3.4.1 Inkludering- og ekskluderingskriterier

Oppgavens problemstilling og tema tar for seg hvordan fenomenene adferdsvansker og resiliens vises i ulike politiske dokumenter som er gjeldende i barnehager i Norge. Derfor var det naturlig for meg å velge dokumenter som er aktuelle i hele Norge. Jeg ønsker å benytte meg av dokumenter som alle barnehager kan bruke i sin praksis, og som er lett tilgjengelig for alle.

Når Bratberg (2021, s. 79-82) beskriver idéanalyse som et felt underordnet kvalitativ dokumentanalyse, konkretiserer han at idéene typisk er å finne i politiske dokumenter. Meningen bak å legge ideene i politiske dokumenter er et ønske om å kunne predikere et handlingsvalg i stedene dokumentene skal brukes. Dette gjelder altså et *ønske*, da handlingsvalg, som Asdal & Reinertsen (2020, s. 49) forklarer, ikke kan bestemmes utfra et dokument. Handlingsvalg er avgjort av menneskers egen forståelseshorisont og menneskers *livsverden*, som man kaller det innen fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Allikevel har politiske dokumenter en makt, som Asdal & Reinertsen (2020, s. 52) beskriver. De politiske dokumentene jeg velger ut har den makten at de er gjeldende i alle norske barnehager. Å sørge for at de har denne makten ble et av mine inkluderingskriterier. Mer konkret vil jeg velge ut dokumenter som er gjeldende for barnehager i Norge i 2023, når denne oppgaven skrives. Dessuten vil jeg ha siste utgave av liknende dokumenter, slik at hvis et dokument er erstattet av et annet, eller overlapper med et nyere, velger jeg det nyeste, for at det skal være mest mulig aktuelt og på dagsorden.

Fenomenene jeg har valgt ut i min problemstilling, er *resiliens* og *adferdsvansker*. Dette ble mitt utgangspunkt i utvalg av dokumenter.

På bakgrunn av dette har jeg valgt ut følgende inkluderingskriterier:

1. Ideer bak fenomenet resiliens og/eller adferdsvansker må være til stede
2. Dokumentet må være et politisk dokument gjeldende for barnehager i Norge i 2023, når innhenting av funn skal gjennomføres
3. Dokumentet må være siste utgave av liknende dokumenter

Dette knytter seg til min problemstilling. I problemstillingen bruker jeg fenomenene resiliens og adferdsvansker, og problemstillingen er knyttet til politiske dokumenter i norske barnehager.

3.4.2 Søknadsprosessen og ekskluderte dokumenter

Starten av søknadsprosessen passer godt med det Asdal & Reinertsen (2020, s. 167-168) kaller å danne et korpus av dokumenter. Her søker man bredt og samler inn en viss mengde dokumenter som omhandler et bestemt tema. De nevner for eksempel meldinger til Stortinget som man samler inn om bestemte temaer over en viss periode, for så å gjøre en begrunnet avgrensning av dokumentene. Selve analysen skal gjøres av få dokumenter, fordi dette muliggjør å gå i dybden, men dette utvalget bygger altså på et større antall tekster.

Som Asdal & Reinertsen (2020, s. 162-163) skriver, er en fordel med dokumentanalyse som metode at mange dokumenter er tilgjengelig umiddelbart på ulike nettsider på internett. Det er ikke nødvendig å søke om innsyn til *offentlige* dokumenter, da vi i Norge har en lovmessig rett til innsyn i offentlige dokumenter. Det har jeg utnyttet, og brukt internett i stor grad som søkningsfelt. Dette er særlig gjort enkelt fordi jeg har lett etter politiske dokumenter som er tilgjengelig for alle barnehager i Norge. Dermed er de hovedsakelig åpne og lette å finne hvis man bare vet hvor man skal søke.

Siden oppgaven omhandler politiske dokumenter innen et pedagogisk felt i Norge, var det naturlig for meg å gå inn på Utdanningsdirektoratets hjemmesider (www.udir.no). Umiddelbart trykket jeg på linken som fører til barnehage, hvor Rammeplanen kom opp med en gang. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider om barnehage er det det eneste dokumentet som kom opp. Man kan finne rammeplan for SFO og lærerplaner for skolen, men siden jeg har valgt å ekskludere dokumenter som ikke omhandler barnehage ble de raskt ekskludert. Jeg har også ekskludert alle dokumenter som ikke omhandler min problemstilling i det hele tatt, og vil her forklare hvorfor jeg ekskluderte de dokumentene jeg umiddelbart tenkte kunne være interessante.

Jeg har valgt bort å analysere barnehageloven (2005). Dette er gjort fordi jeg har valgt et dokument som er en videreføring og opptrer utfyllende av loven, nemlig Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der kan vi lese om Barnehageloven (2005) at «Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (rammeplanen) fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Derfor mener jeg det er overflødig å analysere begge. Dessuten omhandler ikke loven den konkrete pedagogikken i barnehager, ei heller nevnes adferdsvansker eller barns resiliens. Senere forklarer jeg hvorfor jeg har valgt de dokumentene jeg har valgt.

For videre søk gikk jeg inn på Kunnskapsdepartementets nettsider (<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/>). Først gikk jeg inn i temaet «barnehager». Siden oppgaven min skal være en dokumentanalyse, gikk jeg inn på fanen «dokumenter». Her kom 142 dokumenter opp, mange som jeg umiddelbart ekskluderte fordi de ikke omhandlet hverken barnehagefaglig pedagogikk, forebygging av spesialpedagogiske vansker eller adferdsvansker og resiliens. Jeg fikk opp 142 treff. Mange er eliminert veldig fort, fordi de ikke omhandler noen av temaene denne oppgaven gjelder, som forebygging, adferdsvansker og/eller resiliens. Øverst av 142 treff kom dokumentet «Kompetanse for fremtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dokumentet passet flere av mine inkluderingskriterier. Det omhandler både barnehage og spesialpedagogikk, og kom ut 10.10.2022, en måned før jeg skriver dette. Jeg gikk derfor inn i dokumentet, men jeg har valgt å ekskludere dette dokumentet fra min oppgave. Årsaken er at dokumentet utelukkende

beskriver en kompetanseutvikling i form av økt formalkompetanse i barnehagen. Det er her ønskelig med flere barnehageansatte med fagarbeiderutdanning, barnehagelærerutdanning og utdanning på mastergradsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7). Det som nevnes av spesialpedagogikk i dokumentet er når Kunnskapsdepartementet (2022, s. 17) skriver at det er et mål at flere i barnehagen skal ha spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse i å gi barn et tilpasset tilbud. Det står ikke noe om hvordan dette skal gjøres, foruten opplæring utenfor barnehagen og ulike kurs som skal utarbeides. Slik sett beskrives det i dette dokumentet hvordan kompetanse skal løftes særlig i form av utdanning, men ikke konkrete ideer eller verktøy om hvordan man skal jobbe med spesialpedagogikk i barnehagen. Det står ingenting om adferdsvansker, tidlig innsats, resiliens eller andre relevante temaer for denne oppgaven. Derfor har jeg kommet fram til at selv om jeg opprinnelig fant dokumentet svært interessant, er det ikke nok å bruke i dette dokumentet til en omfattende analyse.

Meld. St. 25 (2020-2021, s. 7); «Likeverdsreformen – Et samfunn med bruk for alle» omhandler barn og unge med funksjonsnedsettelse og alvorlig sykdom, deres familie, tjenester og muligheter for deltakelse i et inkluderende samfunn. Selv om den omhandler barn og unge med funksjonsnedsettelse og deres familier er dette en melding utgitt av Helse- og omsorgsdepartementet, og den omhandler lite pedagogikk som sådan. Jeg fant det interessant at det skrives om et inkluderende samfunn, men det er ikke egentlig spesialpedagogikk denne meldingen omhandler; det er sykdommer og ulike fysiske funksjonsnedsettelse, ikke for eksempel adferdsvansker. Det står om inkludering i barnehagen, men ikke pedagogikken som skal utøves der for å styrke for eksempel resiliens. Meldingen omhandler noen store og omfattende funksjonsnedsettelse og fysiske barrierer, og jeg har derfor vurdert at denne meldingen ikke omfatter nok av tema for denne oppgaven.

Den tredje meldingen til Stortinget jeg har sett nærmere på, men også ekskludert er St. Meld. 16 (2006-2007 s. 7): «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring». Det er mye spennende i denne meldingen, som omhandler tidlig innsats i alle deler av utdanningsløpet, helt fra småbarnsalderen i barnehagen. De skriver mye om inkludering og like muligheter for alle. Meldingen er interessant, men overlapper på mange arenaer med Meld. St. 6 (2019-2020); «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Slik har jeg vurdert at jeg da heller vil inkludere Meld. St. 6 (2019-2020), og ekskludere Meld. St.

16 (2006-2007), fordi et inkluderingskriterie er å anvende de dokumentene som er nyeste utgave av liknende dokumenter i min analyse. Mange av temaene i de to meldingene overlapper, særlig forebygging og inkludering av barn med spesialpedagogiske vansker. Meld. St. 16 (2006-2007) er også nesten 10 år eldre enn mine inkluderte dokumenter.

3.4.3 Inkluderte dokumenter

Jeg har inkludert tre dokumenter i min analyse, Rammeplanen og to meldinger til Stortinget. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) er styrende for alle barnehager i Norge, siden den er en videreføring som utfyller Barnehageloven fra 2005 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Den kan derfor hevdes å ha stor makt i norske barnehagers pedagogikk.

Meldinger til Stortinget er ikke styrende i samme forstand som Rammeplanen er det. Store norske leksikon (2023) skriver at meldinger til Stortinget er dokumenter som regjeringen sender til Stortinget, og var før 1. oktober 2009 kalt Stortingsmeldinger. Store norske leksikon skriver videre at

Meldingene kan være rapporter om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller de kan være drøftinger av fremtidig politikk og inneholde politiske og økonomiske analyser. Ofte dreier meldingene seg om planer som regjeringen vurderer å sette i verk, og som den ønsker å få drøftet i Stortinget med tanke på eventuell framtidig lovgivning (Store norske leksikon, 2023).

Meldinger til Stortinget har altså den funksjonen at de er dokumenter Regjeringen ønsker at Stortinget skal drøfte, med tanke på at de kan ende i fremtidig endring eller tilføyelse av lover. Slik sett er meldinger til Stortinget et stort steg nærmere lovgivning enn for eksempel svar på brev fra privatpersoner. Derfor kan man hevde at meldinger til Stortinget kan ha mer tyngde enn andre dokumenter som for eksempel brev. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), er allerede et utfyllende dokument til barnehageloven (2005), og er slik allerede et styrende dokument i norske barnehager.

3.4.3.1 Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017)

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, heretter bare kalt *Rammeplanen* er de norske barnehagers lærerplan. Fram til den første Rammeplanen ble gyldig i 1996, ble barnehager i stor grad styrt av personalets skjønn og muntlige tradisjoner. Selv om man til en viss grad ser ut til å ha arbeidet med samme områder i barnehager, ble det ifølge Rønning (2013, s. 8) sett som ønsket å nedfelle dette i en Rammeplan, som skal være gjeldene for alle barnehager, uansett hvor en bor i landet. Dessuten så barnehager ut til å utarbeide få didaktiske planer og vurderinger av innhold, noe man ønsket å konkretisere.

Siste utgave av rammeplanen kom i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Rønning (2013) skal rammeplanen fungere som et redskap som skal brukes av alle ansatte i barnehager i Norge og skal brukes til både «planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering» (s. 8). Dokumentet er altså styrende for alle barnehager i Norge. Siden dokumentet er et styringsdokument for barnehagen, har det makt, som Asdal & Reinertsen (2020, s. 52) skriver om at preger noen politiske dokumenter.

Rammeplanen er basert på, men fremtrer også utfyllende av Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, og slik er den lovpålagt å følge i alle norske barnehager. Barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) baserer seg på Barnehagelovens §1, hvor vi kan lese:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene (Barnehageloven, 2005, §1).

Rammeplanen har en helhetlig tilnærming til barnas utvikling, og personalet i barnehagen skal fremme barns livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Som jeg beskrev, knytter Befring (2019, s. 174) resiliens til nettopp *livsmestring*.

Oppsummert stikker Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) seg ut for meg i forhold til mine inkluderingskriterier. Det er et styrende dokument i norske barnehager i 2023, er siste utgave av Rammeplanen, og omtaler ideer omkring resiliens og adferdsvansker. Særlig begrepet livsmestring er interessant for meg, siden det er viet et helt kapittel i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

3.4.3.2 Meld. St. 6 (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Meld. St. 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (2019-2020) er den seneste meldingen til Stortinget som tar for seg tidlig innsats og forebygging i barnehagen. Dokumentet er gjeldende for norske barnehager i 2023, og er siste utgave av liknende dokumenter. Slik møter det to av mine inkluderingskriterier ved første øyekast. Meldingen er forfattet av Kunnskapsdepartementet.

Når jeg ser etter fenomenene resiliens og adferdsvansker i dokumentet starter jeg med å søke etter fenomenene i dokumentet. Resiliens gir null treff, og adferdsvansker gir 5 treff. Dette gjør meg nysgjerrig. Selv om jeg støtter meg til Bratberg (2021, s. 108) og ikke skal fokusere på frekvens, ser jeg det som interessant at fenomenet adferdsvansker nevnes fem ganger. Jeg skal ikke gå inn på funnene mine i dette kapitlet, det kommer senere, men dokumentet oppfyller mitt inkluderingskriterie «ideer bak fenomenet resiliens og/eller adferdsvansker må være til stede». Videre kan man lese i innholdsfortegnelsen om barns trivsel, inkludering, tidlig innsats, kvalitet i barnehagen og tett samarbeid med hjemmet (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 3-5). Alt dette kan peke på en sammenheng med fenomenet resiliens i dokumentet. Selvsagt blir dette gjenstand for min tolkning av dokumentet, som Bratberg (2021, s. 108) skriver at preger ideanalyse. Men det at dokumentet er gjeldende i barnehager i Norge i 2023, er siste utgave av liknende dokumentet, peker på fenomenet adferdsvansker (og det kan se ut som at

det også kan knyttes sammen med resiliens) gjør dokumentet interessant nok til at jeg ønsker å ta det med i min analyse.

3.4.3.3 Meld. St. 19 (2015-2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen

Originalt hadde jeg faktisk utelatt denne meldingen til Stortinget. Årsaken til at jeg ekskluderte den raskt er at Meld. St. 19 (2015-2016) forklarer seg selv som dokument på følgende måte:

Meldingen er primært konsentrert om barnehagens innhold og oppgaver, og den omfatter regjeringens forslag til overordnede føringer for ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som skal tre i kraft fra høsten 2017 (s. 1).

Siden et ekskluderingskriterie for meg er å se på dokumenter som er erstattet av liknende dokumenter senere, ble derfor dette dokumentet ekskludert. Jeg tenkte umiddelbart at dette dokumentet ble *erstattet* av Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet (2017) og la det derfor bort.

Jeg syntes allikevel tittelen var såpass interessant at når jeg allerede var i gang med å analysere de to andre dokumentene jeg hadde inkludert, tok jeg meg stadig i å undre på om dette dokumentet kunne utfylle noe. Jeg hadde tidligere vurdert at de to andre dokumentene var nok til å svare på min problemstilling. Men jeg syntes etter hvert at grunnlaget for analyse og drøfting ble vel tynt. Slik ble den hermeneutiske spiral relevant i min utvelgelsesprosess. Innen den hermeneutiske spiral skjer det noe med oss når vi møter tekst, noe som kan gjøre at vi må gå tilbake og møte vår forforståelse på en ny måte. Dette vil påvirke hvordan vi ser teksten på nytt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187-188).

Min forforståelse av de to dokumentene jeg hadde valgt ut var altså at de var utfyllende nok til å svare på min problemstilling. Men når jeg var i gang med analysen forstod jeg at grunnlaget for å gjøre en god analyse og drøfting ble for tynt. Derfor gikk jeg tilbake til de ekskluderte dokumentene, for å undersøke om noen allikevel kunne, eller burde, inkluderes. Jeg gikk tilbake til Meld. St. 19 (2015-2016) fordi jeg allerede visste at dokumentet var aktuelt for å se

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) i et utfyllende lys. Jeg fikk da en ny opplevelse av teksten der jeg kunne se den som et utfyllende dokument i forbindelse med Rammeplanen, ikke som en eldre utgave av samme dokument. Slik brukte jeg den hermeneutiske spiral for å inkludere også Meld. St. 19 (2015-2016).

Når vi ser på Store norske leksikon sin definisjon av meldinger til Stortinget blir jeg ekstra nysgjerrig. De skriver at «Ofte dreier meldingene seg om planer som regjeringen vurderer å sette i verk, og som den ønsker å få drøftet i Stortinget med tanke på eventuell framtidig lovgivning» (Store norske leksikon, 2023). Og Meld. St. 19 (2015-2016) førte faktisk til en helt ny Rammeplan, hvilket viser hvilken makt dette dokumentet utviste. Derfor fant jeg det svært spennende og aktuelt å se på hva dette dokumentet sa om resiliens og adferdsvansker. Også denne meldingen er skrevet av Kunnskapsdepartementet.

3.5 Forskningens validitet og etiske betraktninger

Bratberg (2021, s. 23-24) tilnærmer seg forskningens etterprøvbarehet i møte med heuristikken ved å forklare at vi må gjøre våre erfaringsbaserte antakelser så eksplisitt som mulig. Dette kan vi gjøre ved å ha et tydelig analytisk rammeverk i vår møte med analysen av dokumentene som er utvalgt. Dette ses som en forutsetning for å følge forskerens tanker og vurdere funnenes validitet. Som Asdal & Reinertsen (2020, s. 49) skriver er det viktig å påpeke at selv om dokumentene til en viss grad kan oppfattes som instrumenter, kan vi aldri predikere nøyaktig hvordan de anvendes i praksis uten videre forskning. Slik er det viktig å være tydelig på at dette forskningsprosjektet består av en analyse av dokumentenes verktøy og ideer, med hensikt å forsøke å påpeke hvordan politiske dokumenter sier at resiliens i møte med adferdsvansker bør arbeides med i barnehagen. Men dette forskningsprosjektet vil ikke kunne si hvordan det faktisk jobbes med resiliens i alle barnehager i Norge, fordi jeg ikke har utvidet forskningen med ulike metoder grunnet oppgavens omfang. Slik forsøker jeg å øke forskningens validitet, ved å være tydelig på hva oppgaven kan si noe om, og hva den ikke kan si noe om.

Asdal & Reinertsen (2020, s. 211-212) forklarer at dersom man bruker politiske dokumenter, som jeg gjør i denne oppgaven, vil mange personhensyn ikke være relevant. Dokumentene er lagt ut offentlig for alle å lese, og er faktisk lagd for dette hensynet; at alle skal kunne finne de og bruke de. Slik sett er ikke etiske personhensyn veldig relevant for denne oppgaven. Det som er relevant er heller min åpenhet til leser om hvordan jeg har søkt meg fram. Det er også relevant at avgrensingen jeg har gjort, som jeg har forsøkt å gjøre så tydelig jeg kan, er åpen og velbegrunnet.

4 Funn

4.1 Forebygging, livsmestring og helse

Siden Bratberg (2021, s. 79-80) forklarer idéanalyse som en metode der man ser etter idéers tilstedeværelse av tekst, ble det naturlig for meg å analysere dokumentene med ideene om resiliens og adferdsvansker i fokus. Begrepene resiliens og adferdsvansker som er sentrale i min problemstilling er ikke særlig fremtredende i dokumentene. Det blir derfor temaene som disse ideene omhandler som blir dratt fram i denne analysen.

Siden resiliens knyttes til begrepet *livsmestring* (Befring, 2019, s. 174), fant jeg det naturlig å undersøke kapittelet i Rammeplanen som omhandler «Livsmestring og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Her beskrives hvordan barnehagen skal ha en forebyggende funksjon, fremme fysisk og psykisk helse, og at barna skal oppleve livsglede. Barna skal få utforske egne og andres følelser, prøve ut ulike samspillmønstre, oppleve trivsel og glede, fellesskap og vennskap. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8-10) skriver at det fundamentale i barnehagen er at alle barn opplever trivsel, vennskap og lek, og lærer å ta vare på seg selv og andre.

Barnehagen skal jobbe for at barna utvikler en gnist til å lære, utvikle seg, få et godt liv og bli godt rustet for livet og videre utvikling (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 7). Meld. St. 6 (2019-2020, s. 27) sier at dette er den viktigste investeringen samfunnet gjør. Fordi barnehagen er første instans i utdanningsløpet har barnehagen en særstilling i dette. Mer konkret skal barnehagen gi alle barn en opplevelse av trivsel, vennskap, lek, anerkjennelse, trygghet, inkludering, deltakelse og medvirkning i fellesskapet, samt et godt pedagogisk tilbud.

Meld. St. 19 (2015-2016, s. 5-8) ser ut til å beskrive barnehagens rolle i utvikling av barns resiliens når de skriver at uansett hvilke utfordringer barna møter senere i livet skal barnehagen legge et godt grunnlag for barn til å møte senere utfordringer og fremtiden, uansett hvordan den fremtiden ser ut for hvert enkelt barn. En del av dette er å utvikle gode

holdninger, samt utvikling av kunnskap og ferdigheter for å lykkes i samfunnet i fremtiden. Barnehagen skal legge grunnlaget for hvert enkelt barns mulighet til å utvikle sitt eget potensial og nå sine mål i livet. I dette ligger også barnas deltakelse i videre utdanning og arbeidsliv. Samfunnet er ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 5-8) preget av stadige, store forandringer og omveltninger, og uansett hvordan fremtid barna opplever skal barnehagen legge grunnlaget for barnas evne til å se fremtiden med optimisme og føle trygghet i møte med den. En viktig forutsetning for denne evnen til å møte framtiden med gode følelser skriver de at er god kvalitet i barnehagen. Barnehagens innhold og kvalitet legger dessuten grunnlaget for barnas deltakelse og gode resultater i utdanning og arbeidsliv, samt deltakelse i samfunnet. Dette påvirker igjen barnas helse og økonomi som voksne. Slik virker kvaliteten i barnehagen helsefremmende for barna og for barnas livsmestring, ifølge Stortinget.

Meld. St. 19 (2015-2016, s. 41) beskriver en helsefremmende barnehage som en barnehage som har fokus på både fysisk aktivitet og et sunt kosthold. Dette hjelper til å forebygge både fysiske og psykiske lidelser senere i livet. For å legge gode vaner i barnehagen fremmes bevegelsesglede og involvering av barna i tilberedning av sunne måltider. Barna skal delta i minst en times fysisk aktivitet hver dag, gjerne gjennom aktiv lek fordi dette kan bidra til at barna får et mer aktivt liv senere. Fysisk aktivitet er viktig for mestringsopplevelser og gode varierte fysiske og psykiske erfaringer. Det ses en tendens til at barn er mindre aktive i dag enn tidligere, skriver Kunnskapsdepartementet i meldingen, noe som kan føre til helseproblemer både i barneårene og i voksen alder. Man bør også jobbe med å legge sunne kostholdsvaner i barnehagen, da dette også ser ut til å prege barnas kostholdsvaner resten av livet. Barn som i barnehagen får sunn mat og er med i tilberedelsen av dette ser i mange tilfeller ut til å ta med seg denne inspirasjonen hjem, som da fører til et bedre kosthold også utenfor barnehagen. Samarbeid og informasjonsutveksling med foreldre om et sunt kosthold er derfor viktig.

4.2 Samspill

Som beskrevet knytter Haugen & Nilsen (2014, s. 149) adferdsvansker til samspillvansker, og beskriver hvor viktig samspillkompetanse og sosial kompetanse er for å forebygge

adferdsvansker. Derfor har jeg brukt fenomenene sosial kompetanse og samspillkompetanse som et utgangspunkt i leting etter mine funn.

I Rammeplanen nevner Kunnskapsdepartementet sosial kompetanse direkte når de skriver «sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Videre forklarer Kunnskapsdepartementet (2017, s. 21-23) hvordan barn skal oppleve å være en meningsfylt del av fellesskapet, og at alle barn skal ha venner i barnehagen. Personalets oppgave i dette er å legge til rette for at alle barna skal oppleve å være i positivt samspill med andre og støtte barnets initiativ til samspill. Barna skal lære akseptable normer og verdier for samhandling med andre gjennom samtaler med personalet. Videre skal barna selv i fellesskap være med på å utforme normer som skal gjelde for barnegruppa. Her ser de også ut til å nevne empati, når de skriver at barna skal lære å se andres perspektiv og reflektere over andres følelser og opplevelser. Barna skal også lære å respektere andres grenser. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 55) skriver også at barna skal lære respekt, forståelse og toleranse for hverandre.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23) skriver dessuten at det er personalet i barnehagen sin oppgave å lære barna å selv finne løsninger i konfliktsituasjoner. Personalet skal også både forebygge, støtte og følge opp uheldige samspillmønstre, konflikter, mobbing og krenkelser. Som i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21-23) sier Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7) at barnehagen har en viktig funksjon i å lære barna sosial kompetanse. I denne sammenhengen nevner de empati og evnen til å være et betydningsfullt medlem av fellesskapet. Meld. St. 19 (2015-2016, s. 58-59) skriver videre at sosial kompetanse og evnen til selvregulering er svært viktige evner for å lykkes senere i livet både i utdanningsløpet og yrkeslivet. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) står det at samspillkompetanse utvikles helt fra barnet er født og når barnet starter i barnehagen. Her nevnes også evne til selvregulering, når Kunnskapsdepartementet skriver at alt fra barnet er ett år er barnets erfaringer med på å legge grunnlaget for barnas evne til selvregulering. Selvregulering innebærer blant annet barnas evne til impuls kontroll, oppmerksomhet, samarbeid, samt vilje og evne til å følge normer og regler. Meld. St. 6 (2019-2020, s. 95) nevner så vidt adferdsvansker som en vanske som er vanlig og opptrer ofte, uten å drøfte dette videre.

4.3 Trygg tilknytning

Ifølge Ogden (2005, s. 149) er trygg tilknytning en viktig beskyttelsesfaktor mot å utvikle adferdsvansker. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 19-20) forklarer at en forutsetning for trygg tilknytning er omsorg. Omsorg er også utslagsgivende for barnas utvikling av empati, mestringfølelse og trivsel. Omsorg i barnehagen forklares med støtte og forståelse, og alle barns opplevelse av å bli sett. Det er opp til personalet å tilrettelegge for at barna skal ha en trygg tilknytning til både personalet og til de andre barna. Videre skal også barna utvikle evnen til å både gi og motta omsorg fra andre.

Kunnskapsdepartementet skriver i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7) at barn med trygg tilknytning til voksne lærer bedre. Videre forklarer de i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 18-24) at i barnehagen skal barna ha trygg tilknytning både til de ansatte og til andre barn, og dette skal legges til rette for i samarbeid mellom barnehage og foreldre. For å sikre dette må de voksne i barnehagen ha gode relasjonelle ferdigheter og være til stede og hjelpe barna til å takle utfordringer når de oppstår. Trygg tilknytning i familien har mye å si, og de barna som har mindre av dette trenger ekstra sterke kompensierende tiltak i barnehagen. De trenger ekstra sterke omsorgsfulle relasjoner til de voksne i barnehagen, forklares det i meldingen. I tillegg til læring er trygghet utslagsgivende i barnas helse, trivsel og utvikling. Foruten omsorgsfulle relasjoner til andre omfatter trygghet i barnehagen et godt psykososialt miljø med vennskap og inkludering, fritt for mobbing, vold og andre krenkelser.

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7-12) skriver Kunnskapsdepartementet at alle barn skal ha en trygg tid i barnehagen og oppleve et trygt miljø med omsorgsfulle relasjoner til både voksne og andre barn. I dette ligger også at barna skal oppleve og lære å bygge gode vennskap med andre barn. Barn som ikke opplever et trygt barnehagemiljø med trygg tilknytning til ansatte og vennskap med andre barn, har større sannsynlighet for å utvikle ulike vansker senere i livet i forhold til barn som opplever et trygt miljø. Selv om dette er viktig for alle barna i barnehagen, skriver Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 36) at dette ser ut til å spille en ekstra stor rolle for de yngste barna. Antallet av de yngste barna i barnehagen

har økt betraktelig i senere tid. Selv om alle barns miljø skal preges av trygghet, skal dette komme ekstra tydelig fram for de yngste barna. Tilbudet for denne aldersgruppen skal ha ekstra fokus på trygg tilknytning og god omsorg. Foreldre skal være trygge på at barna har trygg tilknytning og god omsorg hver eneste dag i barnehagen. De forklarer videre at et trygt og godt omsorgsmiljø for de yngste barna i barnehagen er preget av stabile voksne som er tilstedeværende, mye ro og små grupper.

Kunnskapsdepartementet forklarer videre i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 29) hvor viktig trygg tilknytning og trygge relasjoner mellom både barn og barn, og barn og voksne, har å si for barnas videre utvikling og læring. I tillegg er barnas trivsel her og nå viktig i barnehagen, sier de. Et godt og trygt psykososialt miljø i barnehagen er helt avgjørende for senere livs helse, utdanning og yrkesliv.

4.4 Lek

Lek har vi sett er viktig for å utvikle barns samspillkompetanse og derfor å forebygge adferdsvansker (Holte & Monrad-Hole, 2020, s. 95). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 40) sier at barnas viktigste sosialiseringarena er lek. Barna skal inkluderes i meningsfulle fellesskap, og lek kan være tidlig innsats alene. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) skriver at lekens egenverdi skal anerkjennes i barnehagen og skal ha en sentral plass i barnehagedagen. Leken er barnas egen kultur og skal være en viktig utviklingsarena for barnas helhetlige utvikling og læring. Innunder dette ligger utvikling av barns sosiale kompetanse og språkutvikling. Hvis leken allikevel fører til uheldige samspillmønstre skal personalet veilede barna i dette.

I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 28) diskuterer også Kunnskapsdepartementet lekens plass i barnehagen. Gjennom leken skriver de at barna utvikler sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. De utvikler empati, samarbeid, selvregulering og selvhevdelse, og mestring av gode relasjoner til andre. Derfor er barnehagen forpliktet til å tilrettelegge for barns lek og utvikling av vennskap gjennom lek. Dette omfatter mer enn bare frilek. For noen barn som

sliter med å komme inn i leken og å mestre lekkodene, kan det være gunstig å tilrettelegge for andre typer lek enn bare frilek.

Kunnskapsdepartementet skriver også om lek i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7) når de skriver at lek skal prege barnehagedagen. Leken er der barna lærer mest, og de ansatte skal stimulere barns lek på barnas egne premisser. Videre skriver de i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 36-38) at all læring i barnehagen skal ha utgangspunkt i lek. Gjennom leken utvikler barna språk, å gi uttrykk for følelser og erfaringer, bearbeiding av ulike hendelser i barnas liv, forståelse og sammenhenger. Dette gir barna ny forståelse av verden rundt seg, noe som kommer godt med også senere i livet. Lek og læring henger derfor tett sammen, men leken har også egenverdi, fordi barna synes lek er gøy og positivt.

Dessverre, skriver Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 28-30), faller noen barn utenfor lekefellesskapet i barnehagen. De hevder at det er disse barna som har aller størst behov for trygg tilknytning og gode, omsorgsfulle relasjoner med andre barn og voksne. Når barna selv blir spurt, sier barna ofte at det viktigste for deres trivsel i barnehagen er lek og en opplevelse av å ha venner. I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 55) forklares det at inkludering i barnehagens sosiale fellesskap er en viktig forebyggende faktor, og barns viktigste sosiale fellesskap er igjennom leken. Derfor er det ekstra viktig at alle barn inkluderes i lek hver dag i barnehagen. Grunnen til at inkludering i lek virker forebyggende, er fordi barna som faller utenfor ofte mangler lekekompetanse og har språkvansker. Det ser også ut til at disse barna oftere defineres negativt av personalet i barnehagen (Meld. St. 19, 2015-2016, s. 16).

4.5 Språkutvikling

Kommunikasjon og språk beskrives av Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23-24) under et eget kapittel hvor det står om hvordan barnehagen har en oppgave i å fremme barns kommunikasjon og språk. De forklarer dette med at kommunikasjon og språk påvirker alle sider av barnas utvikling. Dette er fordi barna gjennom språket skaper mening i tilværelsen gjennom lytting, forståelse og kommunikasjon. Gjennom kommunikasjon og språk kan barna gi uttrykk for egne følelser og tanker. Personalet har en egen oppgave i å forstå og respondere

både på barnas verbale og non-verbale kommunikasjon. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 48) forklarer også at språk brukes til problemløsning, konfliktløsning, relasjonskapning og til deltakelse i lek. Det er barnehagens oppgave å bidra til at barna lærer å uttrykke sine følelser og meninger på ulike måter, ifølge Kunnskapsdepartementet.

I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) forklarer Kunnskapsdepartementet at barnehageårene har mye å si for barns språkutvikling, særlig på barns vokabular og begrepsforståelse. De utvider dette i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 28-30) når de sier at barns språkferdigheter har sterk betydning for barns trivsel, mestringfølelse og deltakelse i lek. Barn som strever med språket, faller oftere utenfor fellesskapet i barnehagen. Derfor skal alle ansatte i barnehagen kontinuerlig observere og vurdere alle barnas språk. Fordi barn har ulike forutsetninger for læring, og innunder dette språklæring, må de ansatte være systematiske i observasjonen av barns språkuttrykk, barn som er lite språklige aktive, og/eller har sen språkutvikling. En måte å jobbe med språkutvikling er å ha gode samtaler med barna, for eksempel i måltidsituasjoner. Der kan man dele refleksjoner og nysgjerrighet, og gjennom samtalene oppleve samspill og fellesskap.

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 44-46) forklarer Kunnskapsdepartementet videre at god språkstimulering fører til enklere inkludering i samspill og lek, læring av sosiale spilleregler og sosial kompetanse, og sosial inkludering i barnehagens liv. Derfor skal språkstimulering prege alle sider av barnehagens innhold. For å lykkes i dette er gode relasjoner en forutsetning. En god relasjon er gjerne preget av en god dialog mellom voksne og barn som inneholder et godt og presist ordforråd og undrende spørsmål. Voksne må tilpasse dialogen barnas nivå og interesser. Dessuten er språklige aktiviteter som lek, rim, regler og sang et viktig bidrag i språkstimuleringen, i tillegg til dialogisk lesing som også bidrar i den tidlige skriftspråkutviklingen. Det ser ut til at voksne med høyere formalkompetanse (som barnehagelærere) lykkes bedre på dette området enn voksne med lav formalkompetanse, ifølge Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet sier i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 16-17) at barn med god språkutvikling i barnehagen gjør det bedre i videre utdanning enn barn med dårligere

språkutvikling. Her trekkes særlig fram et godt vokabular og god begrepsforståelse, som de også skriver i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22). I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 16-17) forklarer Kunnskapsdepartementet også at ifølge forskning er barnehagens pedagogiske arbeid avgjørende for god språkutvikling. Dette pedagogiske arbeidet kan også kompensere for mindre heldig språkutvikling i hjemmemiljøet. Dessuten ser det ut til at jo tidligere barn starter i barnehagen, jo bedre språk har de ved skolestart. Det konkretiseres hvordan man kan jobbe med språkstimulering med barna når de skriver at samspill mellom voksne og barn, og mellom barn og barn er svært effektivt. Særlig trekkes gode samtaler fram som utgangspunkt for begrepsforståelse og vokabular, noe som også forklares i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 44-46).

4.6 Miljø og samarbeid hjem-barnehage

Som sett belyser Befring & Uthus (2019, s. 503-504) noen risikofaktorer i forbindelse med å utvikle adferdsvansker. En av disse er de familiære risikofaktorene, og derfor kan det ses som interessant hvordan dokumentene belyser disse. Gjennom Rammeplanen forklarer Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) barnehagens særegne posisjon gjennom at personalet i barnehagen kan observere og tilegne seg informasjon om barnas hjemmemiljø, omsorg og livssituasjon. I dette har de ansatte i barnehagen et ansvar i å være årvåkne ovenfor muligheten for at barna kan være utsatt for ulike typer omsorgssvikt. Barnehagen har dessuten et særlig ansvar i samarbeidet mellom hjem og barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 29) skriver at personalet skal tilrettelegge for god dialog og samarbeid rundt barnas helhetlige utvikling, og utveksle erfaringer og tanker om barnets utvikling og trivsel i barnehagen. Barnehagen skal begrunne sine tanker og ta hensyn til foreldrenes synspunkter, med den hensikt å tilrettelegge tilbudet til hvert enkelt barn på best mulig måte. Barna skal aldri settes i konflikt mellom barnehage og hjem og dette er det personalets ansvar å sørge for.

Barna skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 56-57) få en begynnende forståelse for at deres valg og handlinger kan påvirke både deres eget liv og andres liv. Dette skal skje gjennom medvirkning og deltakelse i barnehagens hverdag. Det kan for barna føre til en begynnende forståelse for hvordan det er å være deltakere i et demokrati. Forhandling og

diskusjoner gjennom lek og varierte aktiviteter kan bidra til dette. Alle skal få lik mulighet til å delta i barnehagens hverdag og alle skal oppleve ulike utfordringer.

I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 78-79) beskriver Kunnskapsdepartementet at hjemmesituasjonen kan ha sterk innflytelse på barns læring, utvikling og samspill med de andre i barnehagen. Dersom barna opplever en utfordrende hjemmesituasjon, kan de trenge ekstra oppfølging i barnehagen. Som eksempel trekkes det fram at barna kan oppleve vold og omsorgssvikt hjemme, eller det kan forekomme helseproblemer hos foresatte og/eller rus. Disse utfordringene kan ofte opptre samtidig, og ha stor innflytelse på barnas oppførsel og utvikling. De belyser hvordan det da er viktig at man må tenke løsningsorientert i samarbeid med ulike instanser med et godt samarbeid både rundt barnet og med familien til barnet. Dersom problemer opptrer samtidig, skal de også behandles samtidig. Dette kan forebygge at problemene utvikler seg videre og barna kan oppleve inkludering, fellesskap og mestring.

Kunnskapsdepartementet trekker fram adferdsvansker i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 15-18) når de skriver at barn med adferdsvansker, språkvansker, psykiske vansker og et vanskelig hjemmemiljø trenger rask spesialpedagogisk hjelp, men ofte får de ikke denne hjelpen raskt nok. Med vanskelig hjemmemiljø nevnes barn som opplever vold, overgrep og omsorgssvikt, og barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Barnehagen skal gi disse barna rask og god hjelp i samarbeid med både hjemmet og andre relevante instanser. I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 56-57) forklarer Kunnskapsdepartementet at barna som er i et hjemmemiljø preget av omsorgssvikt, vold og rus, eller har foreldre med fysiske eller psykiske sykdommer, kan oppleve mye vondt i barneårene. Da kan barnehagen ha en kompenserende effekt ved å avdekke vanskene og sette inn tiltak med en gang. Igjen poengteres viktigheten av godt samarbeid med hjemmet og med andre hjelpeinstanser.

4.7 Selvtillit, mestring og problemløsning

Både Befring (2019, s. 174) og Borge (2018, s. 49-52) knytter resiliens til selvtillit og mestring. Derfor fant jeg det naturlig å se hva dokumentene sier om selvtillit og mestring.

Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at «Barna skal i møte med andre utvikle et sunt selvbilde med et positivt syn på seg selv og sine egne evner» (s. 8). Videre skriver Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20-23) at det er personalet i barnehagens oppgave å bidra til at barnas selvbilde utvikles, barna skal få tillit til egne evner og positiv selvforståelse. En måte å gjøre det på er å sørge for at barnas initiativ, læringslyst og tillit til sine egne evner både støttes og berikes. Gjennom varierte opplevelser skal alle barna oppleve utfordringer tilpasset dem og derfor oppleve mestring. Slik skal barna få prøvd ut sin handlingskompetanse og utvikle kritisk tenkning. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 44) utdyper med at alle barn skal få mestringsopplevelser i barnehagen, men alle barn skal også ha noe å strekke seg etter. Barna skal oppleve motivasjon og mestring ut ifra sine egne forutsetninger, og personalet skal være tilstedeværende og anerkjenne barnas mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48-50).

Det slås fast i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7-8) at alle barn skal oppleve mestring i barnehagen. Barna skal oppleve både motgang og medgang og få hjelp til å utvikle mestringsfølelse og problemløsningsevne. De ansatte i barnehagen skal samarbeide godt for at alle barn skal oppleve mestring hver dag uansett forutsetninger (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 63).

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7-8) nevnes også selvtillit, mestring og problemløsning når Kunnskapsdepartementet skriver at alle barn i barnehagen skal få positiv selvtillit og tro på sine egne evner. Barna skal finne glede i å utfordres i å løse mer og mer utfordrende problemer. Dette gjelder altså alle barn, men i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 32-38) skriver Kunnskapsdepartementet at ikke alle barn opplever like mye mestring i barnehagen som de andre. De som ser ut til å stikke seg ut her er barn med innvandrerbakgrunn og barn fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Det er de ansatte i barnehagens oppgave å se til at alle barn mottar et pedagogisk tilbud som er tilpasset deres behov og deres forutsetninger. Alle barna skal oppleve mestring i barnehagen, og læring som fører til mestringsopplevelser for barna. Alle barna skal oppleve utfordringer som er knyttet til sitt utviklingsnivå og alder. Utfordringene skal bygge videre på det barna allerede kan.

5 Drøfting

5.1 Resiliens og salutogenese

Fordi metoden jeg har valgt er ideanalyse, ble det mest aktuelt for meg å se etter ideenes tilstedeværelse i de politiske dokumentene, slik Bratberg (2021, s. 79-80) forklarer er et kjennetegn for denne metoden. De mest sentrale ideene i min problemstilling er resiliens og adferdsvansker. Men ideen om resiliens og salutogenese nevnes ikke i dokumentene jeg har undersøkt. For å knytte dokumentene og teorien jeg har sett på sammen, har jeg valgt å fokusere på hva som ses som en helsefremmende livsstil, fordi salutogenese forklares av Melvold (2018, s. 21) som en teori av Aaron Antonovsky som omhandler nettopp en helsefremmende livsstil. Dette ses som en måte å forebygge at sykdom utvikles senere, det er derfor jeg velger å undersøke fenomenet *helsefremmende* i dokumentene. Selv om Melvold (2018, s. 21) ikke nevner barnehagens rolle i dette spesifikt, ser hun dette i et livsløpsperspektiv, så derfor kan vi si at barnehageårene er en del av det. Meld. St. 19 (2015-2016, s. 41) beskriver en helsefremmende barnehage som en barnehage som har fokus på både fysisk aktivitet og et sunt kosthold. Det drøftes noen konkrete måter man kan forebygge senere sykdom i barnehagen og livet etter. Barn skal være i fysisk aktivitet minst en time hver dag og barna skal både innta og være med på å tilberede sunn mat i barnehagen. Dette virker som konkrete delmål for å oppnå målet om en helsefremmende barnehage, selv om de er i fåtall. Vi kan si at de beskriver dette som salutogenese, fordi de skriver at disse aktivitetene legger vaner for et sunt liv i fremtiden, selv om de altså ikke direkte nevner begrepet *salutogenese*.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) ser også ut til å drøfte resiliens og salutogenese når de skriver at barnehagen skal ha en forebyggende funksjon under overskriften *Livsmestring og helse*. Som sett knytter Befring (2019, s. 174) resiliens til livsmestring, derfor virker denne overskriften svært interessant for denne oppgaven. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) forklarer kort at Livsmestring og helse i Rammeplanen handler om barnehagen som en forebyggende institusjon for å fremme både fysisk og psykisk helse, samt livsglede. Et begrep som kan oppleves som spennende her er når de skriver at i barnehagen skal barna oppleve *livsglede*. Ved første øyekast kan vi tenke at dette har med resiliens å gjøre, fordi resiliens

handler om barnas evne til å mestre vanskelige situasjoner de møter i livet, og fortsette livet som livsglade, motstandsdyktige mennesker (Nordhaug, 2021, s. 79).

Kunnskapsdepartementet (2016, s. 11) går ikke videre inn på hva de mener med livsglede. De drøfter heller ikke videre hvordan de ansatte skal tilrettelegge for at barna skal *oppleve* livsglede. Fordi det beskrives i samme kapittel, kan vi kanskje koble hva de mener med livsglede til at barna skal oppleve trivsel, vennskap og lek, og lære å ta vare på seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-11). Men det er verbene *oppleve* som er i sentrum i tillegg til *lære*, men det er ingen videre drøfting eller belysning av hvordan opplevelsen eller læringen skal foregå, eller hvordan dette skal tilrettelegges av personalet.

Det samme ser ut til å skje når Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 27) skriver at barna i barnehagen skal *oppleve* trivsel, vennskap, anerkjennelse, trygghet, inkludering, deltakelse og medvirkning i fellesskapet, samt få et godt pedagogisk tilbud. Dette kan ses som fine ord, men igjen er det et usikkerhetsmoment rundt hvordan barna skal oppleve disse tingene. Dessuten er dette begreper som kanskje kunne fortjent en videre diskusjon, fordi for eksempel er *et godt pedagogisk tilbud* åpent for tolkning av den enkelte barnehage. Dessuten skriver de i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7) at barna i barnehagen skal bli godt rustet for videre liv og utvikling. Her kommer de så vidt, dog svært kort, inn på resiliens fordi resiliente barn ses som motstandsdyktige barn som mestrer å «være en god aktør og entreprenør i eget liv» (Befring, 2019, s. 174). Man kan hevde at Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7) beskriver akkurat motstandsdyktighet når de skriver om barn som er godt rustet for livet videre.

Selv om resiliens altså ikke nevnes i dokumentene, kan vi hevde at fenomenet belyses i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 5-8). Her drøfter Kunnskapsdepartementet hvordan barna skal gå ut av barnehagen med et grunnlag for å møte fremtiden, uansett hvordan den ser ut. For eksempel nevner de hvordan barnas fremtid er vanskelig å se her og nå, man kan ikke vite hvordan et samfunn med store omveltninger ser ut når barna er voksne. Man vet heller ikke hvilke utfordringer barna vil oppleve i sitt private liv. De går til og med inn og forklarer hva de mener med disse uttrykkene, og hvilke individfaktorer som kan bidra til barnas evne til å møte

framtiden på en heldig måte. De nevner at barn med gode holdninger til andre mennesker de møter og barn med mye kunnskap og ferdigheter for å møte samfunnets fremtidige behov er godt rustet til å oppfylle sine egne drømmer og mål i livet. Barn som lykkes best i livet ses her som barn som møter framtiden med optimisme og gode følelser. Den beste måten å oppnå alle disse målene på er en barnehage med god *kvalitet*. Slik kan vi si at Meld. St. 19 (2015-2016) er mer konkret og drøfter resiliens dypere og bredere enn Meld. St. 6 (2019-2020). Og som tidligere sett kan vi si at Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) belyser salutogenese gjennom drøfting av en helsefremmende barnehage. Allikevel kunne vi kanskje ønske at alle tre var klarere i hva som menes med de ulike uttrykkene, og klarere i hvordan barnehagen skal jobbe for å oppnå disse målene.

5.2 Selvtillit, mestring og problemløsning

Begrepet resiliens er helt fraværende i alle tre dokumentene jeg har undersøkt. Allikevel er ulike faktorer som kjennetegner resiliente barn forklart og drøftet. For eksempel skriver Borge (2018, s. 38) at et sunt selvbilde er helt sentralt i barns resiliens. Videre skriver Borge (2018, s. 49-52) at et sunt selvbilde inneholder både sterk selvtillit og selvfølelse. Slik kombinerer hun tre begreper (selvbilde, selvfølelse og selvtillit) som jeg har brukt for å undersøke dokumentene fordi hun knytter selvbilde så sterkt til barns resiliens (Borge, 2018, s. 38).

Rammeplanen tar for seg selvtillit og mestring flere steder. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at «Barna skal i møte med andre utvikle et sunt selvbilde med et positivt syn på seg selv og sine egne evner» (s. 8). Slik ser de ut til å drøfte hva de legger i et sunt selvbilde, altså et positivt syn på seg selv og egne evner. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20-23) skriver at barnas tillit til egne evner skal styrkes i barnehagen, og det er slik barns selvbilde utvikles. Barna skal ha varierte opplevelser og gjennom å løse utfordringer tilpasset seg selv skal barna oppleve mestring og få handlingskompetanse. Dette kan ses som interessant fordi Nordhaug (2021, s. 79) skriver at resiliens handler om barnas evne til å mestre ulike utfordringer de møter i livet. Mestring er altså sentralt i teorien rundt resiliens, og også Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20-23) fremhever mestringens rolle i barnehagebarnas utvikling.

I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7-8) drøftes også mestring. Her ser det ut til at mestring blir enda nærmere knyttet sammen med resiliens, fordi Kunnskapsdepartementet skriver at barna skal oppleve både medgang og motgang i barnehagen. Som beskrevet tidligere knytter Nordhaug (2021, s. 79) resiliente barn til barn som klarer å mestre ulike belastninger, eller motgang, de møter i livet. Når Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7-8) sier at barna skal oppleve å mestre motgang, er det lett å se en parallell til utvikling av barns resiliens, selv om de ikke bruker dette begrepet. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7-8) skriver Kunnskapsdepartementet at måten de voksne i barnehagen skal bidra til å utvikle barnas mestring på dette området, er å introdusere barna for problemer tilpasset deres utviklingsnivå. Årsaken er at barna skal lære å utvikle sin evne til å løse problemer, eller motgang, og oppleve mestring i problemløsning. Slik drøfter de altså noen faktorer ved resiliens, og hvordan barna kan utvikle disse evnene. Men allikevel overlates mye til barnehageansattes skjønn og kompetanse, fordi utfordringene skal tilpasses hvert enkelt barns utviklingsnivå. Fordi man skal tilpasse utfordringene til barna gis mye autonomi til de voksne i barnehagen. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 7-8) belyses ikke barnas utviklingsnivå, dette må man kjenne barna for å avgjøre.

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7-8) drøftes også hvordan barn skal utvikle mestring av å møte utfordringer fordi det står at barna i barnehagen skal utfordres av de voksne i gradvis mer og mer krevende problemer. Altså skal alle barn oppleve mestring i barnehagen, uansett forutsetninger. Men Kunnskapsdepartementet skriver i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 32-38) at det er ulik behandling av barn på dette området, selv om de ansatte altså er pålagt å ikke forskjellsbehandle barna. De forklarer til og med noen konkrete grupper hvor barna ser ut til å forskjellsbehandles ekstra mye, og dette gjelder blant annet barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn.

Når Befring & Uthus (2019, s. 503-504) skisserer noen risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker nevner de barn som tilhører familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn. At det i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 32-38) da forklares at barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn ser ut til å kunne forskjellsbehandles av personalet i barnehagen, kan ses som svært uheldig i forbindelse med adferdsvansker. Foruten at personalet altså er pålagt å ikke forskjellsbehandle barna, står det ikke videre forklart hvordan man kan motvirke denne

tendensen. Dersom det stemmer som Kunnskapsdepartementet beskriver, at barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn kan oppleve forskjellsbehandling i barnehagen i sammenheng med mestring, kan det tenkes at dette går negativt utover barns resiliens og adferdsvansker. Dette fordi Borge, 2018, s. 86) skriver at resiliens kan være en viktig faktor i å forebygge adferdsvansker. Når resiliens er tett knyttet til mestring (Nordhaug, 2021, s. 79) og en risikofaktor for å utvikle adferdsvansker er lav sosioøkonomisk bakgrunn (Drugli, 2013, s. 25-27), kan en negativ forskjellbehandling av barn med en vanskelig familiebakgrunn ses som svært uheldig i utvikling av barns resiliens for å forebygge adferdsvansker.

5.3 Samspill

Adferdsvansker knyttes til samspillkompetanse og sosial kompetanse av flere. Tremblay (2010, s. 341-343) skriver at adferdsvansker kan identifiseres når barn ikke lærer og tar i bruk kunnskap om sosiale spilleregler som gjelder for sin aldersgruppe. Haugen & Nilsen (2014, s. 149) knytter adferdsvansker til samspillkompetanse og sosial kompetanse. De skriver at barn som har gode, hensiktsmessige relasjoner til voksne og barn, som tilpasser seg andre mennesker og sosiale normer på en god måte. Dette som innebærer evne til omsorg, selvregulering og å vente på tur, disse barna har god samspillkompetanse eller sosial kompetanse og ikke adferdsvansker. Sælen (2019, s. 5) forklarer adferdsvansker som sosiale vansker som viser seg blant annet i vansker i samspill med andre. Haugen & Nilsen (2014, s. 156) knytter adferdsvansker eller samspillvansker til emosjonelle vansker, sosiale vansker, angst, depresjon, utagerende og aggressiv adferd og mobbing, både som utøvere og mottakere. For å forebygge adferdsvansker, skriver Sælen (2016, s. 19-20) at det er de ansatte i barnehagens oppgave å lære barna sosiale spilleregler. Barn må læres evnen til å dele, vente på tur og utvise empati med andre barn.

Som Sælen (2016, s. 19-20) skriver Kunnskapsdepartementet (2017, s. 21-23) at de ansatte i barnehagen skal lære barna sosiale spilleregler og sosiale normer som passer for sin barnegruppe eller aldersgruppe. Her kan vi også trekke paralleller til Tremblay (2010, s. 341-343) som skriver at adferdsvansker opptrer når barn ikke lærer og/eller ikke følger sosiale normer for sin aldersgruppe. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 21-23) skriver videre at sosial kompetanse handler om ferdigheter, kunnskap og holdninger, og disse utvikles i fellesskap

med andre. Alle barn skal oppleve å være i positivt samspill med andre, ha venner, lære empati og å respektere andres grenser. Her kan vi trekke en viss linje til resiliens, siden Befring (2019, s. 174) skriver at resiliente barn klarer å ta i bruk positive aktører i livet sitt. De kan se og opprettholde mange venner i sitt liv, som positive aktører kan regnes som. Slik kan man knytte resiliens til positive forhold og venner. Dette belyses altså av Kunnskapsdepartementet (2017, s. 21-23) når de skriver at alle barn skal ha venner i barnehagen.

Haugen & Nilsen (2014, s. 156) belyser, som beskrevet, flere indikasjoner på barn med adferdsvansker. En av disse er mobbing. Barn med adferdsvansker kan både være mottakere og utøvere av mobbing, eller begge. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23) skriver at personalet i barnehagen skal både forebygge, støtte og følge opp mobbing. Dette nevnes som uheldige samspillmønstre, sammen med konflikter og krenkelses. Selv om Kunnskapsdepartementet ikke bruker ordene «forebygging av adferdsvansker» i Rammeplanen, skriver de altså her konkret om forebygging av mobbing, som altså Haugen & Nilsen (2014, s. 156) skriver at er en vanlig indikasjon på adferdsvansker.

Kunnskapsdepartementet forklarer både i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) og Meld. St. 19 (2015-2016, s. 58-59) hvor viktig utvikling av barns ferdigheter i selvregulering er. Sælen (2016, s. 20) skriver om noen individfaktorer som gir økt risiko for å utvikle adferdsvansker. Den faktoren hun trekker fram som aller mest avgjørende er individets evne til selvregulering. Vansker med selvregulering knytter hun til vansker med å regulere følelser, adferd og handlinger. Hun forklarer også at ved å støtte barn til å utvikle sin evne til selvregulering kan man forebygge adferdsvansker. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) knyttes barns evne til selvregulering til evnen til impuls kontroll, oppmerksomhet, samarbeid og vilje til å følge normer og regler. Selv om Kunnskapsdepartementet her bruker litt ulike ord, kan vi knytte dem sammen ved å si at impuls kontroll, oppmerksomhet, samarbeid og vilje til å følge normer og regler, er en forklaring på det Sælen (2016, s. 20) kaller selvregulering.

I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) brukes begrepet selvregulering som en del av det som beskrives som samspillkompetanse, noe også Sælen (2016, s. 20) gjør.

Kunnskapsdepartementet skriver videre i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) at barnas evne til selvregulering utvikles fra barna er ett år, altså den tiden flere og flere barn begynner i barnehagen (Meld. St. 19, s. 2015-2016, s. 36). Drugli (2013, s. 24) sier at risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker som er knyttet til individet er medfødt, og Sælen (2016, s. 20) legger reguleringsvansker under medfødte risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker. Derfor kan vi skimte en uenighet mellom Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) og Drugli (2013, s. 24) angående hvilket tidspunkt barns reguleringsvansker oppstår; om de er medfødt eller starter ved ett-års alder. Hvis vi velger å tro Drugli (2013, s. 24) som hevder at evne til selvregulering allerede kan være til stede ved fødsel, vil noen barn begynne i barnehagen med reguleringsvansker. Derfor vil de allerede være i risikozonen for å utvikle adferdsvansker grunnet barnas medfødte temperament (Sælen, 2016, s. 20). Hvis vi heller velger å støtte oss til Meld. St. 6 (2019-2020, s. 22) som sier at barnas evne til selvregulering utvikles fra barna er ett år, vil barnehagens rolle i utvikling av barns selvregulering kunne trekkes fram i enda større grad. Det finnes altså en ulikhet om når barns reguleringsvansker gjerne oppstår, men en enighet i viktigheten av å utvikle barns ferdighet i selvregulering i en positiv retning.

Kunnskapsdepartementet hevder i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 58-59) at evne til selvregulering er en viktig evne for å lykkes senere i livet, både i utdanningsløpet og i yrkeslivet. Slik kan vi tolke at de også mener at utvikling av selvregulering er en forebyggende faktor for å forebygge å *ikke* lykkes i utdanningsløpet og yrkeslivet. Sælen (2016, s. 20) skriver også at evne til selvregulering kan virke forebyggende i forebygging av adferdsvansker. Selv om det i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 58-59) ikke beskrives reguleringsvansker i forbindelse med forebygging av adferdsvansker, skriver Haugen & Nilsen (2014, s. 149) at adferdsvansker hos barn ofte viser seg i voksne med mindre hell i livet og vansker med *læring*, som jo er en forutsetning for å lykkes i utdanningsløpet. Når Meld. St. 19 (2015-2016, s. 58-59) da knytter reguleringsvansker sammen med vansker i utdanningsløpet kan vi se dette i lys av teori om forebygging av adferdsvansker gjennom å utvikle barns evne til selvregulering (Sælen, 2016, s. 20). I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 58-59) ser Kunnskapsdepartementet ut til å belyse hvordan evne til selvregulering kan bidra til å forebygge en *konsekvens* av adferdsvansker, altså vansker i utdanningsløpet. Men de beskriver ikke hvordan evne til selvregulering bidrar som en forebyggende faktor mot å utvikle adferdsvansker, noe som senere i livet kan gi bedre hell i utdanningsløpet (Haugen & Nilsen, 2014, s. 149).

5.4 Lek

Sjursen (2021, s. 121) beskriver leken som barns livsverden, og at man gjennom observasjon av barn i lek kan få unik informasjon om barns samspillkompetanse og eventuelle adferdsvansker. Dette er fordi barn gjennom leken utvikler normer og regler for samhandling. Dessuten utvikler barna selvtillit, livsglede og livsmestring, som er sterke faktorer i utvikling av barns resiliens (Borge, 2018, s. 38). Holte & Monrad-Hole (2020, s. 95) legger til at lek utvikler barns sosiale kompetanse og problemløsningsevne, fordi barn i samarbeid med andre må løse ulike problemer som forekommer. Dessuten utvikler barna vennskap og føler seg meningsfulle for hverandre.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) skriver altså i rammeplanen at en sentral del av barnas opphold i barnehagen skal være lek. De skriver også i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7) at barnehagedagen skal preges av lek. Foruten at dagen skal preges av lek, skal de ansatte også tilrettelegge for barnas lek på barnas egne premisser. Kunnskapsdepartementet skriver ikke bare at barnehagedagen skal preges av lek, men går inn på *hvorfor* når de skriver i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 36-38) at all læring i barnehagen skal ha utgangspunkt i lek. Dette er fordi at gjennom lek utvikler barna språk, de lærer å gi uttrykk for følelser og får nye erfaringer og ny forståelse av verden rundt seg. Foruten alt barna lærer i lek, har leken også egenverdi fordi barn synes lek er gøy. Slik ser Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 36-38) ut til å støtte Holte & Monrad-Hole (2020, s. 95) når de skriver om alt barna lærer i lek, og også Sjursen (2021, s. 121) sin beskrivelse av lekens egenverdi.

Sjursen (2021, s. 121) skriver at personalet skal observere barna i lek, og gjennom denne informasjonen se hvilke barn som strever med samspillkompetanse og sosial kompetanse. Dette knytter hun sammen med adferdsvansker. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) sier også at barn gjennom lek utvikler samspillkompetanse og sosial kompetanse. Videre skriver de at barn som *ikke* utvikler heldige samspillmønstre skal veiledes av personalet til å utvikle mer heldige samspillmønstre. Men det ser ut til at de har hoppet over et ledd, fordi det står ikke hvordan personalet skal vite *hvilke* barn som skal veiledes eller hvordan de skal avdekke

dette. Sjursen (2021, s. 121) sin beskrivelse av observasjon kan passe her. Allikevel vil Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) sitt fokus på veiledning komme som en god etterfølger av observasjonen. Slik kan vi si at Kunnskapsdepartementet utfyller Sjursen (2021, s. 121) og omvendt. Selv om veiledning av barn i lek, som Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) beskriver, kan ses som noe positivt står det ikke videre hva denne veiledningen skal inneholde, ei heller ikke organisering eller tidsperspektiv.

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 28-30) kan vi også lese om barn som trenger hjelp til å komme inn i leken. Kunnskapsdepartementet forklarer i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 55) at årsaken til at det er viktig å hjelpe barna inn i leken, er at inkludering i leken i barnehagen er den faktoren som virker mest forebyggende mot å falle utenfor det sosiale fellesskapet i barnehagen. Dette er fordi en stor andel av barna som faller utenfor leken utvikler mindre sosial kompetanse og språk. Altså forklarer de hvorfor lek virker forebyggende mot ulike spesialpedagogiske vansker. Selv om de her nevner sosial kompetanse, nevnes ikke adferdsvansker nærmere. Dette kan ses som uheldig fordi en større konkretisering av ulike spesialpedagogiske vansker kanskje kunne virke oppklarende for leser av dokumentene, og som en mer konkret veiledning om forebygging av adferdsvansker.

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 28-30) ser Kunnskapsdepartementet ut til å fokusere litt annerledes enn i Rammeplanen, der Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) altså skriver at når barn faller utenfor lekefellesskapet skal ansatte *veilede* barna inn i leken. I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 28-30) står det heller at det de barna som faller utenfor leken har aller mest behov for er en trygg tilknytning og gode relasjoner til andre barn og voksne. Det betyr ikke at de går bort ifra hvor viktig lek er, men heller kobler det til trygghet og relasjoner. De skriver videre at hvis barn blir spurt, svarer de gjerne at det viktigste i barnehagen er venner og lek. De beskriver altså godt hvorfor inkludering i lek er så viktig for barn i barnehagen, men nøyaktig hva man skal gjøre med de barna som faller utenfor leken er vanskeligere å forstå i dokumentet. Dessuten, når de er inne på relasjoners viktighet i barnehagen (Meld. St. 19, s. 28-30), beskriver Kunnskapsdepartementet at det er barn som faller utenfor lek som oftest defineres negativt av de ansatte i barnehagen (Meld. St. 19, 2015-2016, s. 16). Selv om vi kan tenke oss hvordan dette virker inn på relasjonene mellom barn og voksne, står det ikke nærmere beskrevet, eller hvordan man skal avdekke eller behandle dette problemet.

Meld. St. 6 (2019-2020, s. 28) skriver også at barnehagen er direkte forpliktet til å tilrettelegge for barnas lek fordi det er gjennom leken barna lærer en rekke sosiale ferdigheter, som empati, samarbeid og vennskap. Dette skriver Haugen & Nilsen (2014, s. 149) at er viktige faktorer for å forebygge adferdsvansker hos barn. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020, s. 28) gjelder dette frilek, og også andre typer lek. Og selv om de heller ikke her nevner adferdsvansker, skriver de at dette er ekstra viktig for barn som sliter med lekkoder og inkludering i gode, meningsfulle relasjoner. Inkludering i gode, meningsfulle relasjoner nevnes av Haugen & Nilsen (2014, s. 149) som tegn på at man ikke har adferdsvansker. *Hvorfor* annen type lek er positivt for disse barna (og hvilken type lek det er snakk om), skriver de ikke noe om. (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 28).

5.5 Språkutvikling

Både Sælen (2016, s. 20-21) og Lyster (2021, s. 215-216) viser til en sterk komorbiditet mellom adferdsvansker og språkvansker, som beskrevet tidligere. De skriver om hvordan barn som sliter med språk, ser ut til å ha det vanskeligere med å uttrykke og regulere følelser, å få god kontakt med andre og utvikle og vise sosial kompetanse. Vansker med å regulere følelser er en viktig del av selvregulering, som er en kjent årsak til adferdsvansker. Gjennom gode dialoger med voksne kan barnet få tilbakemelding på adferd, noe som fører til selvregulering hos barnet. Dessuten opplever ofte barn med språkvansker mye frustrasjon som fører til mindre bekreftelse fra voksne enn det andre barn får. Dette igjen fører til aggresjon og adferdsvansker (Sælen, 2016, s. 20-21). Befring & Uthus (2019, s. 501) skriver at en viktig faktor for å forebygge adferdsvansker, er utvikling av gode kommunikasjonsferdigheter, både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Konkret er det viktig at personalet er gode språklige forbilder, de skal omtale handlinger og dessuten ha mye høytlesning med barna (Lyster, 2021, s. 224).

Som Sælen (2016, s. 20-21) og Lyster (2021, s. 215-216) skriver Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23-24) om hvor viktig språkutvikling er for alle sider av barnets utvikling, også når det gjelder sosial kompetanse. Her ser det ut til at Kunnskapsdepartementet også beskriver

selvregulering, fordi de skriver at barn gjennom språket skaper mening og lærer å gi uttrykk for sine egne følelser og tanker. Kunnskapsdepartementet forklarer hvor viktig språkutvikling er med å si at kommunikasjon og språk påvirker alle sider av barnas utvikling. Gjennom språket skaper barna mening i tilværelsen gjennom lytting, forståelse og kommunikasjon. Gjennom kommunikasjon og språk kan barna gi uttrykk for egne følelser og tanker, noe også Lyster (2021, s. 215-216) poengterer viktigheten av. Hun skriver at å ha evnen til å uttrykke egne følelser og tanker er en viktig forutsetning for å forebygge adferdsvansker. Slik knyttes adferdsvansker og språkvansker sammen.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 48) forklarer også at god språkutvikling er en forutsetning for å skape gode relasjoner, evne til konfliktløsning, problemløsning og deltakelse i lek. Sælen (2016, s. 19) forklarer at en viktig komponent i adferdsvansker gjerne er vansker med å tilpasse seg andres adferd, noe som kan føre til konflikter og vansker i samspill med andre. Slik ser Kunnskapsdepartementet (2017, s. 48) ut til å drøfte viktigheten av språkutvikling i forbindelse med noen kjennetegn på samspillkompetanse. Lek ses også på av blant annet Sjursen (2021, s. 121) som en viktig arena for barn til å utvikle sosial kompetanse. Slik ser det ut til at Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23-24 og s. 48) og Sjursen (2021, s. 121) kan si seg enige i viktigheten av utvikling av barns språk som en forutsetning for å utvikle sosial kompetanse. Dette er av Sjursen (2021, s. 121) tett knyttet sammen med adferdsvansker.

Det kan ses som interessant at Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23-24) beskriver selvregulering. Heller ikke her nevnes ordet adferdsvansker. Selv om de ikke skriver om adferdsvansker, har vi sett at blant annet Sælen (2016, s. 20) forklarer at vansker med selvregulering er en sterk risikofaktor for å utvikle adferdsvansker. Sælen skriver videre at reguleringsvansker består i vansker med å regulere følelser, adferd og handlinger. Ved å støtte barna i å mestre selvregulering vil de bli i bedre stand til å regulere egne følelser og adferd, noe som dermed forebygger eller bidrar til å behandle adferdsvansker. Når Kunnskapsdepartementet (2017, s. 23-24) skriver at god språkutvikling vil bidra til at barn utvikler en forståelse og mening i tilværelsen og evner å uttrykke følelser og adferd, kan vi trekke linjer til Sælen (2016, s. 20) og Drugli (2013, s. 24) fordi de begge skriver at reguleringsvansker og adferdsvansker henger tett sammen.

Som beskrevet tidligere beskriver Nordhaug (2021, s. 79) resiliente barn som barn med høy *mestringsevne*. Kunnskapsdepartementet skriver i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 16-17) om mestring i forbindelse med språk. De skriver at barn som utvikler et godt språk i barnehagen, ser ut til å *mestre* høyere utdanning bedre enn barn med dårligere språkutvikling i barnehagen. Det viktigste for å oppnå mestring på dette området er god begrepsforståelse og et godt og variert ordforråd. De kan sies å sette barnehagen i et godt lys når de så skriver at jo tidligere barn begynner i barnehagen, jo bedre ordforråd ved skolestart og jo bedre mestring i høyere utdanning. Dessuten skriver de at et godt språkmiljø i barnehagen kan kompensere for et fattig språkmiljø hjemme. Slik ser de ut til å koble språkutvikling og resiliens sammen, dersom vi støtter oss til Nordhaug (2021, s. 79), som jo kobler resiliens og mestring sammen. Men det kan ses som interessant at de her ser ut til å sette barnehage og hjem mot hverandre og ikke i samarbeid, som Drugli (2013, s. 30) skriver at har svært mye å si for barn som sliter med ulike spesialpedagogiske vansker som adferdsvansker.

5.6 Trygg tilknytning

Borge (2018, s. 22) kobler resiliens og sunn utvikling sammen, og hevder at en trygg tilknytning er selve grunnlaget for en sunn utvikling. Derfor kan vi si at trygg tilknytning og resiliens henger sammen gjennom en sunn utvikling og ifølge Borge skjer den aller viktigste tilknytningen i de første årene av livet. Både Ogden (2005, s. 149) og Drugli (2011, referert i Hvidsten, 2021a, s. 143) skriver at en trygg tilknytning er en sterk forebyggende faktor mot å utvikle adferdsvansker. Drugli (2011, referert i Hvidsten, 2021a, s. 143) skriver om hvor viktig en trygg tilknytning er i barnehagen, særlig i de tilfellene hvor barnet mangler en trygg tilknytning hjemme. Da kan trygg tilknytning i barnehagen virke kompenserende. Gevinsten ved å jobbe med dette i barnehagen er en vesentlig mindre sjanse for å utvikle adferdsvansker, skriver Drugli (2011, referert i Hvidsten, 2021a, s. 143).

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 19-20) skriver at barn i barnehagen skal oppleve en trygg tilknytning til både personalet og de andre barna, og det er de ansatte sin oppgave å utvikle dette. De knytter trygg tilknytning til omsorg og skriver at barna skal lære å både gi og ta imot omsorg fra andre. Omsorg er også utslagsgivende for å lære empati, mestringsfølelse og å oppleve trivsel, og det er vel liten tvil om at evnen til å gi omsorg er knyttet til evnen til

empati. Sælen (2016, s. 21) skriver at evnen til empati er en grunnleggende ferdighet for å ha sunne sosiale relasjoner til andre mennesker, noe Haugen & Nilsen (2014, s. 149) skriver er utslagsgivende for å forebygge adferdsvansker. Dessuten skriver Nordhaug (2021, s. 79) at resiliente barn er barn med høy mestringsevne. Slik knytter Kunnskapsdepartementet (2017, s. 19-20) trygg tilknytning til forebygging av adferdsvansker og resiliens fordi de skriver at trygg tilknytning og omsorg er utslagsgivende for å lære empati og å oppleve følelsen av mestring. Siden omsorg og empati knyttes til å forebygge adferdsvansker skriver Sælen (2016 s. 21), og Nordhaug (2021, s. 79) at resiliens i barn gjør at barn kan mestre adferdsvansker.

Drugli (2011, referert i Hvidsten, 2021, s. 143) skriver som beskrevet at en trygg tilknytning i barnehagen er ekstra utslagsgivende for å forebygge adferdsvansker der barna ikke opplever trygg tilknytning hjemme. Da kan god omsorg og trygg tilknytning være en direkte kompensierende strategi for å utvikle adferdsvansker. Befring & Uthus (2019, s. 503-504) skriver også at barn med lite omsorg og uten trygg tilknytning hjemme har en ekstra risiko for å utvikle adferdsvansker. Det ser ut som at Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 18-24) er enig i dette, når de skriver at de barna som mangler en god, trygg tilknytning hjemme har ekstra behov for god omsorg og trygg tilknytning i barnehagen. De beskriver det til og med som en kompensierende strategi at barna har gode, omsorgsfulle, trygg relasjoner til de andre i barnehagen. Men de går utover dette, når de skriver at trygghet er utslagsgivende for barnas læring, trygghet og helse. I tillegg omfatter trygghet i barnehagen et godt psykososialt miljø fritt for mobbing og krenkelser. Det siste kan ses som interessant fordi Haugen & Nilsen (2014, s. 156) sier at mobbing og krenkelser er en vanlig del av adferdsvansker hos barn, både som utøvere og mottakere.

Selv om Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7-12) heller ikke her beskriver adferdsvansker direkte, skriver de at trygg tilknytning i barnehagen er direkte forebyggende for å utvikle *ulike* vansker senere. Vi kan våge å si at ulike vansker kan omfatte adferdsvansker, selv om de ikke bruker det ordet. De skriver at barn som ikke opplever et trygt miljø i barnehagen har større sannsynlighet for å utvikle ulike vansker både i barnehagen og senere. De skriver videre at selv om dette gjelder alle barna i barnehagen, er det ekstra viktig for de yngste barna. Tilbudet for de minste barna skal ha ekstra fokus på trygghet og omsorg. Meld. St. 19 (2015-2016, s. 36) konkretiserer dette, og skriver at det trygge,

omsorgsfulle tilbudet til de yngste barna er preget av tilstedeværende, stabile voksne, mye ro og små grupper. Slik ser de ut til å gi noen retningslinjer for hvordan trygg tilknytning skal foregå i praksis, og samtidig støtte forskningen om at trygg tilknytning er viktig fra barna er små (Borge, 2018, s. 22).

Kunnskapsdepartementet forklarer videre både i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 24) og i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 29) hvor viktig trygg tilknytning er for god helse i livet videre, men de forklarer ikke *hvorfor* det ser ut til å være sånn. Fordi Vogt (2016, s. 23) knytter resiliens til Antonovsky (1988) sin teori om salutogenese og god helse, kan vi her knytte trygg tilknytning og resiliens sammen. I teorien om salutogenese ser man på ulike faktorer for å utvikle god helse videre i livet (Vogt, 2016, s. 23), og ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 29) er trygg tilknytning en faktor for å utvikle god helse i videre liv. Melvold (2018, s. 21) skriver at ordet salutogenese er satt sammen av salus, som betyr helse, og genesis, som betyr tilblivelse. Hun knytter også salutogenese til resiliens. Slik kan vi ifølge Meld. St. 19 (2015-2016, s. 29) knytte trygg tilknytning til god helse, og i forlengelse kan vi da knytte trygg tilknytning til resiliente barn.

5.7 Miljø og samarbeid hjem-barnehage

Som beskrevet tidligere knytter Haugen & Nilsen (2014, s. 150) risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker både til individet og miljøet. Befring & Uthus (2019, s. 503-504) peker blant annet på familier med fattigdom, lite omsorg og manglende psykisk støtte. Drugli (2013, s. 25-27) peker på familier med lite varme og kjærlighet, lavt utdanningsnivå, lav IQ, lav økonomi, arbeidsledighet og psykiske vansker. Når denne typen vansker oppstår hjemme, er det dette som har mest å si for å utvikle adferdsvansker, og ikke vansker i barnehagen. Da vil samarbeid mellom barnehage og familie ha svært mye å si (Drugli, 2013, s. 30). Drugli et. al. (2009, s. 49-50) skriver at de faktorene som har aller mest å si for samarbeidet mellom barnehage og familie rundt barn med adferdsvansker, er høyt stress hos foreldre, psykiske vansker, involvering med barnevernet og lav utdanning.

Som Drugli (2013, s. 25-27) ser Kunnskapsdepartementet (2017, s. 29) ut til å se samarbeid mellom barnehage og hjem som svært viktig. Kunnskapsdepartementet gir noen råd for hvordan man kan tilrettelegge dette samarbeidet på best mulig måte. De skriver at dialogen med foreldrene er viktig, og konkretiserer at gjennom dialogen skal barnehagen og foreldrene utveksle erfaringer og tanker rundt barnets helhetlige utvikling og trivsel. De skriver også at barna aldri skal settes i konflikt mellom barnehage og hjem. Dette har vi sett at Drugli (2013, s. 30) hevder har svært mye å si i forebygging av adferdsvansker der barna har et vanskelig miljø hjemme.

Befring & Uthus (2019, s. 503-504) knytter omsorgssvikt direkte til utvikling av barns adferdsvansker. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) skriver at barnehagen er i en særegen posisjon for å avdekke omsorgssvikt fordi personalet i barnehagen har mulighet til å observere og tilegne seg informasjon om barnas miljø, omsorg og livssituasjon. Så selv om Kunnskapsdepartementet ikke forklarer hvilke vansker barna kan få som følge av omsorgssvikt (for eksempel adferdsvansker) ser de ut til å drøfte hvordan man kan avdekke omsorgssvikt. Men de går ikke videre og forklarer hva som skal gjøres senere, foruten å samarbeide med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Slik kan man tolke at de ser viktigheten i dette, dog uten særlig oppfølging med tanke på den konkrete praksisen i barnehagen.

Når Drugli (2013, s. 25-27) peker på risikofaktorer hos familien for å utvikle adferdsvansker, trekker hun fram familier med lite varme og kjærlighet, lavt utdanningsnivå, lav IQ, lav økonomi, arbeidsledighet og psykiske vansker. Når Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 15-18) trekker fram risikofaktorer hos familien for å utvikle vansker, peker de på familier hvor barn opplever vold, overgrep og omsorgssvikt, samt familier med lav sosioøkonomisk status. Drugli (2013, s. 25-27) og Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 15-18) ser altså ut til å være enige i noen risikofaktorer for å utvikle *vansker*, familier hvor det er økonomiske vansker og familier hvor barna får lite omsorg. Men hvilke konkrete typer vansker det er snakk om, nevnes ikke av Meld. St. 19 (2015, 2016, s. 15-18).

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 15-18) konkretiserer Kunnskapsdepartementet flere risikofaktorer når de nevner omsorgssvikt, vold, rus, foreldre med fysiske eller psykiske sykdommer. Barn som lever med disse risikofaktorene er i ekstra fare for å utvikle ulike vansker, som for eksempel *adferdsvansker*. Noe av det som er interessant er at Meld. St. 19 (2015-2016, s. 15-18) her kobler disse risikofaktorene til å utvikle adferdsvansker. De drøfter altså årsaker til å utvikle adferdsvansker direkte. Dette har vært vanskelig å finne i dokumentene, bare ordet «adferdsvansker» er svært sjeldent. Når de da nevner dette i forbindelse med de familiære risikofaktorene kan vi tolke at disse risikofaktorene fremstår ekstra viktig for dokumentet når det gjelder adferdsvansker.

Videre drøfter Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 18) en utfordring de har funnet i barnehagens praksis rundt barn med særskilte behov. Om barn med særskilte behov skriver de at

Det kan omhandle barn med en medisinsk diagnose, barn med fysiske eller psykiske funksjonshemminger, språkvansker, atferdsvansker, psykiske lidelser, barn med traumatiske erfaringer, som mishandling, overgrep eller flukt fra krig, eller barn som ikke finner seg til rette i barnehagen av andre årsaker (Meld. St. 19, 2016-2016, s. 18).

Funnet de har gjort, skriver de i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 18), er at «barn med særskilte behov» da blir definert som en svært sammensatt og variert gruppe innad. Faren ved dette er at det er vanskelig å tilrettelegge spesialpedagogisk arbeid dersom man ikke konkretiserer bedre hvilke barn det dreier seg om. Det interessante ved at de drøfter dette, er at det sammensvarer med et funn i denne oppgaven. Funnet i denne oppgaven er at *adferdsvansker* svært sjeldent blir nevnt i dokumentene, til tross for at det regnes som vansker som er «vanlige og opptrer ofte» (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 95). Den sjeldne og minimale drøftingen av adferdsvansker gjelder alle dokumentene, inkludert Meld. St. 19 (2015-2016), som altså *selv* finner at adferdsvansker er lite konkret drøftet i andre dokumenter. De ser altså ut til å gå i en felle de selv har beskrevet hos andre.

I Meld. St. 19 (2015-2016, s. 18) forklarer Kunnskapsdepartementet et funn de har gjort, nettopp at barn med *særskilte behov* er en svært sammensatt gruppe. Ved å bruke begrepet barn med *særskilte behov* fanger man ikke opp den varierte gruppen dette er. Faren ved det,

forklarer de videre, er at hjelpen barna og familiene får ikke nødvendigvis er tilrettelagt deres særegne behov. Her nevner de at hjelpen barna skal ha bør være *tverrfaglig*. Hvis vi støtter oss til Ogden (2011, s. 146) som hevder at adferdsvansker gjerne er multideterminerte, kan vi argumentere for Kunnskapsdepartementet sitt syn i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 18). Der påpekes viktigheten av tverrfaglig innsats rundt barn med særskilte vansker. Men dersom adferdsvansker og vanlige risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker ikke drøftes direkte, kan ansatte i barnehagen oppleve en mangel i møte med denne konkrete utfordringen i dokumentene.

Som i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 56-57) beskriver Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 78-79) noen risikofaktorer for å utvikle ulike vansker. De skriver de om vold, helseproblemer og rus i hjemmet og/eller omsorgssvikt. Når barnehagen avdekker dette skal de altså raskt sette i gang tverrfaglige tiltak, og dette kan forebygge videre utvikling av barns vansker. Det står også at disse barna kan trenge ekstra oppfølging i barnehagen. Allikevel står det ikke noe om hva denne oppfølgingen i barnehagen skal bestå i. Selv om de skriver at man skal innhente tverrfaglig kompetanse der det er flere risikofaktorer i hjemmet, gjelder dette for å få et mer stabilt miljø for barna hjemme, og ikke hvordan man samtidig kan jobbe med barna i barnehagen. Selv om de altså så vidt nevner tiltak i barnehagen med barna, drøfter de altså ikke hva disse tiltakene skal inneholde.

Kunnskapsdepartementet skriver også i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 78-79) hvor viktig hjemmesituasjonen er for barn. De nevner ikke adferdsvansker her, men beskriver hvor viktig hjemmesituasjonen er for barnas helhetlige utvikling og samspill med de andre i barnehagen. Som vi har sett hos blant annet Haugen & Nilsen (2014, s. 149) er adferdsvansker og samspillkompetanse nært knyttet sammen. Så vi kan tenke oss at Meld. St. 6 (2019-2020, s. 78-79) indirekte snakker om adferdsvansker når de skriver om helhetlig utvikling og samspill, men de favner også her svært bredt.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hva som menes med resiliens og adferdsvansker og hvordan adferdsvansker kan forebygges i barnehagen, med problemstillingen

«Hvordan drøftes utvikling av resiliens for å forebygge adferdsvansker i barnehagen i politiske dokumenter?»

For å svare på problemstillingen har jeg analysert tre politiske dokumenter, nemlig *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017), Meld. St. 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) og Meld. St. 19: *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (2015-2016).

6.1 Konklusjon

I teorien jeg har gjennomgått har jeg funnet noen forklaringer på adferdsvansker og hva som kjennetegner adferdsvansker. Sælen (2019, s. 5) forklarer at adferdsvansker gjerne viser seg i negativ adferd, samspillvansker og utagerende adferd som et resultat av sosiale og/eller emosjonelle vansker. Adferden som regnes som negativ og avvikende, kan være komplisert å skille fra det som kan regnes som normal negativ adferd hos barn. Som Drugli (2013, s. 11) skriver er aggresjon en relativt hyppig reaksjon hos små barn. Slik pekes det på en kompleksitet i å skille «vanlig» negativ adferd fra adferdsvansker. Ogden (2011, s. 133) skriver at det som karakteriseres som negativ adferd hos barn endrer seg både etter alder, over tid og med kultur. Det er når barna bryter det som regnes som normale sosiale normer for samspill for sin alder at vi kan kalle det adferdsvansker. Haugen & Nilsen (2014, s. 149) sier at det viktige å se på for å forstå adferdsvansker er hvordan relasjonen til andre mennesker er. En naturlig relasjon er preget av omsorg, empati, evne til turtaking og selvregulering, særlig regulering av egne følelser.

Resiliens knyttes av Befring (2019, s. 174) til selvtillit, høy selvbeskyttende kompetanse, motstandsdyktighet og god problemløsningsevne. Borge (2018) skriver at «Resiliens er god fungering tross risiko» (s. 18). Ifølge Drugli (2021, s. 32) kan resiliens særlig knyttes til adferdsvansker når barna opplever sterke risikofaktorer for å utvikle adferdsvansker, som risikable oppvekstvilkår og svikt i omsorg og trygghet i miljøet rundt barnet. Da kan disse risikofaktorene «forstyrres» av barnets resiliens.

Jeg har brukt denne teorien i min analyse av de tre dokumentene. De viktigste funnene har jeg delt i tre: fenomenene drøftes ikke med de ordene og settes ikke i sammenheng, spesialpedagogiske vansker plasseres under en paraply, og forklaring av arbeidsmåter er lite konkrete.

6.1.1 Fenomenene drøftes ikke med de ordene og settes ikke i sammenheng

Dokumentene jeg har analysert drøfter både adferdsvansker og resiliens til en viss grad, selv om de ikke bruker disse begrepene. For eksempel ser Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) i Rammeplanen ut til å drøfte resiliens og salutogenese når de skriver at barnehagen skal ha en forebyggende funksjon under overskriften *Livsmestring og helse*, selv om de ikke bruker begrepet resiliens. Som skrevet innledningsvis ønsket jeg å drøfte et fenomen som er positivt å jobbe med for alle barn, ikke bare barn med adferdsvansker. Slik kom jeg til å tenke på utvikling av barns resiliens. Denne tanken ser ut til å bli bekreftet i dokumentene når Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11) skriver at alle barn i barnehagen skal utvikle ferdighet i livsmestring. De drøfter også adferdsvansker indirekte når Kunnskapsdepartementet (2017, s. 21-23) sier at de ansatte i barnehagen skal lære barna sosiale spilleregler og sosiale normer som passer for sin barnegruppe eller aldersgruppe. Dette skriver Sælen (2016, s. 19-20) at er et kjennetegn for barn som ikke har adferdsvansker. Allikevel kan man hevde det er synd at dokumentene ikke setter disse to fenomenene sammen, og ikke bruker disse ordene. For å lete seg frem i dokumentene for å lære om forebygging av adferdsvansker, må man først vite hva som ligger i adferdsvansker. Deretter må man for eksempel se etter sosial kompetanse, språkutvikling og/eller lek.

6.1.2 Spesialpedagogiske vansker plasseres under en paraply

Som skrevet innledningsvis har jeg mye erfaring med adferdsvansker i barnehagen. Allikevel nevnes adferdsvansker svært lite i dokumentene. «Spesialpedagogiske vansker» drøftes, men som kjent kan spesialpedagogiske vansker være så mangt. Å behandle alle spesialpedagogiske vansker likt virker lite hensiktsmessig for meg. Dette drøftes også av Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 18), når de kritiserer politiske dokumenters tendens til å sette spesialpedagogiske vansker under en paraply.

Et eksempel på dette er når Kunnskapsdepartementet i Meld. St. 19 (2015-2016, s. 7-12) skriver at trygg tilknytning i barnehagen er direkte forebyggende for å utvikle *ulike vansker* senere. Som beskrevet i kapittel 2.4.1, hevder både Ogden (2005, s. 149) og Drugli (2011, referert i Hvidsten, 2021a, s. 143) at en trygg tilknytning er en sterk forebyggende faktor mot å utvikle adferdsvansker. Man kan si at adferdsvansker nok kan plasseres under paraplyen *ulike vansker*, men dersom vi ser etter måter å forebygge nettopp *adferdsvansker* på i politiske dokumenter, som denne oppgaven jo handler om, kan det ses som problematisk at politiske dokumenter da ikke nevner denne diagnosen.

6.1.3 Forklaring av arbeidsmåter er lite konkrete

I min innledning skrev jeg at jeg har erfaring med en viss frustrasjon blant ansatte i barnehager, fordi politiske dokumenter kan oppleves som lite konkrete og diffuse når det gjelder arbeidsmåter i barnehagen. En krysning av tillit til barnehageansattes autonomi og et ønske om mer konkret veiledning i arbeidsmåter har til tider blitt opplevet som lite heldig. Et funn i denne oppgaven støtter denne kompleksiteten og viser til lite konkrete forslag til arbeidsmåter i barnehagen.

Et eksempel på dette er at Kunnskapsdepartementet (2018, s. 8-11) skriver at barna skal *lære* og *oppleve* livsglede, trivsel, vennskap og lek, og lære å ta vare på seg selv og andre. Selv om mange kan tenkes å være enige i dokumentet her, står det ikke et ord om hvordan personalet skal tilrettelegge for denne opplevelsen og læringen. Slik gir Kunnskapsdepartementet (2018,

s. 8-11) føringer for noe personale skal gi barna i barnehagen, men *hvordan* det skal gjøres må personalet finne ut av selv. Noen setter nok på denne friheten, autonomien og tiltroen til personalets evner. Allikevel kan det tenkes at flere også vil tenke at det ville vært enklere for deres arbeid hvis det forelå noen tydeligere føringer for utførelsen av pedagogikk i barnehagen.

6.2 Forslag til videre forskning

Innledningsvis har jeg fortalt litt om min erfaring fra barnehage, der tilliten til barnehageansattes autonomi ikke alltid oppleves bare positivt av de voksne i barnehagen. Årsaken er at politiske dokumenter ofte oppleves som diffuse og opp til personers egen tolkning, noe som ikke gir tydelige normer for arbeidet. At det i dokumentene drøftes en del temaer man skal arbeide med og evner barn skal lære, men ikke *hvordan* man skal arbeide med dette og oppnå målene på en konkret måte, er også et funn i denne oppgaven.

Grunnet dette vil jeg si at det ville vært svært interessant å utføre et forskningsprosjekt på hvordan dokumentene brukes og tolkes i praksis i ulike barnehager i Norge. Som Asdal & Reinertsen (2020, s. 49) påpeker kan man ikke instrumentalisere dokumenter i for stor grad, fordi dokumenter er åpne for ulike tolkninger etter hvem som skal tolke de. Tolkeren kommer til dokumentet med sitt eget sett holdninger, verdier og forforståelse, noe som kan føre til at dokumentene tolkes svært variert. Som skrevet tidligere er dette en grunn til at jeg har valgt ut noen politiske dokumenter som viser til noen normer for arbeid i barnehagen og som er lett tilgjengelige. Men når et funn da er at disse dokumentene ikke gir klare føringer for arbeidet med adferdsvansker i barnehagen, kan det gi ulike utslag i ulike barnehager.

I oppgaven har jeg forsøkt å gjøre min forforståelse og forståelseshorisont så gjennomskuelig som mulig. Men verken jeg eller leser kan forutsi hvilken praksis disse dokumentene gir utslag i. Det er derfor en studie med intervjuer eller feltstudier oppmuntres til av undertegnede.

7. Referanseliste

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Gyldendal Akademisk

Backe-Hansen, E., Gundersen, T., Føleide, M. H. & Winsvold, A. (2015). *Forskningsoversikt om alvorlige atferdsvansker blant barn og unge*. Forskningsrådet

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I Befring, E., Næss, K-A. B., & Tanen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 168-196). Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I Befring, E., Næss, K-A. B., & Tanen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 500-523). Cappelen Damm Akademisk

Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal

Drugli, M. B. (2021). *Adferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk

Drugli, M. B., Fossum, S., Larsson, B. & Mørch, W. T. (2009). Når barn har alvorlige atferdsvansker – foreldreinvolvering i barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 6, 44–52
<https://dua.uit.no/wp-content/uploads/2013/11/N%C3%A5r-barn-har-alvorlige-atferdsvansker.pdf>

Haugen, R. & Nilsen, V. D. (2014). Samspillsvansker og atferdsforstyrrelser. I Nilsen, V. D. (Red.). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (s. 146-167). Cappelen Damm Akademisk

Holte, L. & Monrad-Hole, L-M. (2020) Nå kan leken begynne. Nå kan livet begynne. I Melvold, L. (Red.). *Livsmestring i barnehagen. Å bære sin egen bagasje*. (s. 89-101). KF (Kommuneforlaget AS)

Hvidsten, B. I. B. (2021a). Relasjonelle utfordringer: Hvordan kan du som barnehagelærer fremme barns relasjonskompetanse?. I Hvidsten, B. I. B. (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (2. utg., s. 137-157). Fagbokforlaget

Hvidsten, B. I. B. (2021b). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I Hvidsten, B. I. B. (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (2. utg., s. 19-35). Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage*.

Kunnskapsdepartementet

Lie, B. (2014). Språkvansker hos førskolebarn. I Nilsen, V. D. (Red.). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (s. 182-199). Cappelen Damm Akademisk

Lyster, S-A H. (2021). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet – et avhjelpende og forebyggende perspektiv. I Hvidsten, B. I. B. (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (2. utg., s. 215-245). Fagbokforlaget

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 25 (2020-2021). *Likeverdsreformen – Et samfunn med bruk for alle*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20202021/id2841293/>

Melvold, L. (2020) Å bære sin egen bagasje. I Melvold, L. (Red.). *Livsmestring i barnehagen. Å bære sin egen bagasje*. (s. 19-31). KF (Kommuneforlaget AS)

Nilsen, V. D. (2014). Spesialpedagogisk hjelp – historikk og begrepsdefinisjoner. I Nilsen, V. D. (red.) *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 13-31). Cappelen Damm Akademisk

Nordhaug, I. (2021) Barn som lever med omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep. I Hvidsten, B. I. B. (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (2. utg., s. 73-91). Fagbokforlaget

Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. I Rygvold, A-L. & Ogden, T. (Red.). *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s. 133-170). Gyldendal Akademisk

Sjursen, K. (2021). Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I Hvidsten, B. I. B. (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (2. utg., s. 121-137). Fagbokforlaget

St. Meld. 16. (2006-2007). ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*
Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Store norske leksikon (28.11.2023). *melding til Stortinget*. Store norske leksikon.
https://snl.no/melding_til_Stortinget

Stortinget (26.09.2022). *Om regjeringens publikasjoner*. Stortinget.no
<https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>

Sælen, N. (2016). Atferdsvansker kan forebygges. *Spesialpedagogikk*, 16(2), 17-22.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202016.pdf>

Sælen, N. (2019). Psykososiale vansker i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 19(2), 5-11.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/04/08/Spesialpedagogikknr22019.pdf>

Tremblay R. E. (2010) Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 51(4), 341-67. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>

Verdens helseorganisasjon. (1999). *ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser; Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer (Blåboka)*. Gyldendal Akademisk

Vogt, A. (2016). *Rådgiving i skole og barnehage, Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere – hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage (2. utg.)*. Gyldendal